



**CÁTIA MARISA OLIVEIRA  
DUARTE**

**INTERAÇÃO LEITURA-ESCRITA E ORTOGRAFIA NO 1º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO**



**CÁTIA MARISA OLIVEIRA  
DUARTE**

**INTERAÇÃO LEITURA-ESCRITA E ORTOGRAFIA NO 1º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio Supervisionado apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Dedicatória**

Aos *meus* alunos, peças fundamentais deste percurso, com quem muito aprendi e vivi. Cada sorriso e cada abraço serão eternos.

## **O júri**

Presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Luis Filipe Tomás Barbeiro  
Professor Coordenador com Agregação do Instituto Politécnico de Leiria

Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Com o fim desta etapa, que marcou a minha vida de uma forma admirável, não poderia deixar de endereçar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento nesta caminhada:

À minha orientadora, Doutora Cristina Manuela Sá, por ter sido incansável na sua dedicação, disponibilidade, pelo empenho nas inúmeras leituras deste trabalho e pelas palavras de apoio e incentivo.

À orientadora de estágio, Doutora Paula Santos, pelas horas de dedicação e ajuda que sempre ofereceu.

À professora Lurdes Pereira pelo acolhimento, amizade, carinho e apoio.

À educadora Ana Paula Vieira pelas palavras amigas, pelo companheirismo e boa disposição.

A todos os *meus* meninos, que acompanhei com tanta dedicação e que foram fundamentais para a realização deste estudo. Obrigada por terem tornado tudo “isto” possível e tão especial. Obrigado por terem pintado o meu Mundo, com as vossas cores.

À Fátima, minha companheira de estágio, pelas experiências vividas e partilhadas, pelos momentos de loucura, pelas confidências e pelos desabafos. Obrigada por estares a meu lado.

Aos meus pais, pelo exemplo que são, por todos os sacrifícios que fizeram para que este sonho se tornasse realidade, pela confiança demonstrada e pelo orgulho que eu sei que sentem por mim.

À minha irmã, por estar sempre presente na minha vida, pelo seu olhar atento, pela confiança que sempre depositou em mim, pelas palavras de encorajamento, pela paciência e compreensão. Obrigada por existires.

Aos meus avós, por me apoiarem incondicionalmente, por me ensinarem a nunca deixar de acreditar nos meus sonhos e a encarar a vida sempre com um sorriso nos lábios.

À Maria João, pelo seu coração atencioso, ao qual sempre pude confiar todos os meus segredos, pelas suas palavras que suavizaram as minhas inquietações, pelos conselhos que facilitaram as minhas decisões e pela alegria que sempre dissipou a minha tristeza. Adoro-te por todas as razões e mais uma: porque não pode existir outra pessoa como tu!

À Sofia, por me mostrar que, mesmo num dia menos bom, há sempre algo que nos alegra, pelos sorrisos, pelas confidências e pela sua imensa amizade. Nunca te esqueças: por mais longe que estejamos sempre haverá o mesmo céu a unir-nos.

A todos os meus amigos, em especial à Diana e à Joana, por terem sido as “ouvintes, ajudantes e companheiras de todas as horas”.

Aos membros e amigos do Orfeão de Águeda, minha segunda família, pelo tempo que toda esta caminhada lhes possa ter roubado. E *“until we meet again may god hold you in the palm of his hand”*.

A todos, um sentido e sincero “Muito obrigada”!

**Palavras-chave**

Competência ortográfica, Acordo Ortográfico, Interação leitura-escrita, meta-reflexão, 1º Ciclo do Ensino Básico

**Resumo**

O presente estudo pretendeu desenvolver a competência ortográfica de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de atividades de leitura e escrita.

Paralelamente, promoveu-se a reflexão sobre esta componente da escrita e o novo Acordo Ortográfico, recorrendo também a algumas atividades de índole lúdica. A intervenção didática foi levada a cabo com alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade.

Recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em produção escrita, tendo em conta a dimensão da ortografia, e também sobre a sua capacidade de reflexão sobre as regras que a regem.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que as crianças tinham efetivamente evoluído em termos de competência ortográfica e adquirido alguma capacidade de reflexão sobre este aspeto do uso escrito da língua portuguesa através de atividades associadas à leitura e à escrita.

**Keywords**

Orthographic competence, Reading-writing interaction, Reflection, Primary school

**Abstract**

This study aimed to develop orthographic competencies in children attending primary school (9-10 year old) and their ability to reflect on rules underlying the orthography in their mother tongue.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention including tasks focused on reading and writing, some of them of ludic nature.

We collected data on the performance of the children that took part in this experiment, through the activities included in the didactic intervention.

The content analysis of the data revealed that these children had improved their orthographic competence and developed the ability to identify the underlying rules while reading and writing in their mother tongue.



**Mots-clés**

Compétence orthographique, Interaction lecture-écriture, Métaréflexion

**Résumé**

Cette étude avait pour but le développement de la compétence orthographique et de la métaréflexion sur les règles de l'orthographe du Portugais langue maternelle chez des élèves de l'école primaire.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique comprenant des tâches de lecture-écriture et des jeux qui amenaient à la réflexion sur les règles d'orthographe du Portugais. Ce travail a été fait avec des élèves de CM1.

On a recueilli des données concernant la performance des enfants en production écrite et la réflexion sur l'orthographe, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les enfants avaient amélioré leurs compétences en orthographe et se montraient plus capables d'identifier les règles qui la soutenaient dans des tâches de lecture et d'écriture.



## **ÍNDICE**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1. Problemática .....   | 1         |
| 2. Questões de investigação .....   | 2         |
| 3. Objetivos .....  | 3         |
| 4. Metodologia de investigação.....   | 3         |
| 5. Organização do relatório .....   | 4         |
| <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Capítulo 1 – Interação leitura-escrita e ensino/aprendizagem da ortografia .....</b> | <b>8</b>  |
| 1.1. A escrita .....  | 8         |
| 1.2. O lugar da ortografia no processo de escrita .....                                 | 10        |
| 1.3. A leitura .....  | 12        |
| 1.4. Relação entre a leitura e a escrita .....  | 13        |
| <b>Capítulo 2 – O sistema ortográfico português e o novo Acordo Ortográfico .....</b>   | <b>18</b> |
| 2.1. A complexidade do sistema ortográfico português .....                              | 18        |
| 2.2. Principais alterações introduzidas pelo novo Acordo Ortográfico .....              | 19        |
| <b>Capítulo 3 – Ensinar e aprender ortografia.....</b>                                  | <b>22</b> |
| 3.1. Desenvolvimento da competência ortográfica .....                                   | 22        |
| 3.2. Estratégias de ensino da ortografia .....  | 24        |
| <b>3.3. Desafios da aprendizagem da ortografia.....</b>                                 | <b>26</b> |
| 3.4. Opções assumidas no âmbito do nosso estudo .....                                   | 27        |
| <b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>  | <b>29</b> |
| <b>Capítulo 4 – Metodologia de investigação .....</b>                                   | <b>31</b> |
| 4.1. Caracterização do estudo .....   | 31        |
| 4.2. A intervenção didática .....   | 32        |
| 4.2.1. Contextualização .....   | 32        |
| 4.2.2. Organização e implementação.....   | 34        |
| 4.2.2.1. Primeira sessão .....  | 34        |
| 4.2.2.2. Segunda sessão .....   | 35        |
| 4.2.2.3. Terceira sessão .....  | 36        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2.2.4. Quarta sessão.....  | 36        |
| 4.2.2.5. Quinta sessão .....   | 37        |
| <b>Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados.....</b>                         | <b>38</b> |
| 5.1. Relativos à ortografia .....  | 38        |
| 5.1.1. Análise de erros ortográficos .....   | 38        |
| 5.1.1.1. Primeiro texto .....  | 38        |
| 5.1.1.2. Ditado de palavras e expressões.....                                      | 42        |
| 5.1.1.3. Jogos ortográficos .....  | 43        |
| 5.1.1.4. Segundo texto .....   | 44        |
| 5.1.2. Sua correção.....   | 49        |
| 5.1.2.1. No primeiro texto.....  | 49        |
| 5.1.2.2. Nos jogos ortográficos .....  | 51        |
| 5.2. Relativos à integração da ortografia em atividades de leitura e escrita ..... | 52        |
| <b>Capítulo 6 – Conclusões e sugestões .....</b>                                   | <b>55</b> |
| 6.1. Conclusões.....   | 55        |
| 6.1.1. Relativas à ortografia .....  | 55        |
| 6.1.2. Relativas à sua integração em atividades de leitura e escrita .....         | 57        |
| 6.2. Sugestões pedagógico-didáticas .....  | 57        |
| 6.2.1. Relativas à ortografia .....  | 57        |
| 6.2.2. Relativas à sua integração em atividades de leitura e escrita .....         | 58        |
| 6.3. Limitações do estudo .....  | 59        |
| 6.4. Sugestões para outros estudos .....   | 59        |
| <b>Bibliografia/webgrafia:.....</b>  | <b>62</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>66</b> |

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Desempenho dos grupos na produção do primeiro texto

Quadro 2 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelo Grupo B

Quadro 3 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelo Grupo C

Quadro 4 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelo Grupo D

Quadro 5 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pela turma no ditado de palavras e expressões

Quadro 6 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pela turma no preenchimento de lacunas num texto com palavras dadas

Quadro 7 – Erros ortográficos cometidos por cada aluno na escrita do segundo texto

Quadro 8 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelos alunos na escrita do segundo texto

Quadro 9 – Correção dos erros na reescrita do primeiro texto

Quadro 10 – Palavras devidamente corrigidas no jogo *Acordando* e justificações apresentadas

Quadro 11 – Justificações inadequadas apresentadas pelos alunos

Quadro 12 – Palavras erradas não corrigidas no jogo *Acordando* e justificações apresentadas

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Desempenho dos grupos em termos de tipos de erros ortográficos na escrita do primeiro texto

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos em termos de ocorrência de erros ortográficos na escrita do segundo texto

Gráfico 3 – Desempenho dos alunos em termos de tipos de erros ortográficos na escrita do segundo texto

Gráfico 4 – Desempenho dos alunos em termos de ocorrência de erros ortográficos no preenchimento de lacunas num texto com palavras dadas

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática

Anexo 2 – Estrutura do texto narrativo (apresentação em PowerPoint)

Anexo 3 – Lista de verificação para revisão de textos escritos de índole narrativa

Anexo 4 – Palavras/expressões associadas a determinados tipos de erros ortográficos

Anexo 5 – Alguns tipos de erros ortográficos

Anexo 6 – Classificação dos erros dos alunos em função da tipologia apresentada

Anexo 7 – Jogo “*Acordando*”

Anexo 8 – Texto com lacunas para preencher com palavras dadas

Anexo 9 – Lista de verificação relativa a regras de ortografia

Anexo 10 – Primeiros textos narrativos produzidos e respetiva revisão

## INTRODUÇÃO

### 1. Problemática

A sociedade contemporânea tem vindo a deparar-se cada vez mais com mudanças no âmbito da política, da economia e da educação. Estas transformações sociais, que vão ocorrendo a nível mundial, têm reflexos na vida das populações, repercutindo-se nas formas e processos de difusão da informação e do conhecimento. Deste modo, surge uma consciência mais alargada e global do mundo e das sociedades, no que respeita às necessidades básicas de formação (cf. Martins *et al.*, 2007: 15).

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem do Português no Ensino básico, de acordo com Reis (2009: 6), *“determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros”*. A nossa língua é um instrumento para aceder a todos os outros saberes, essenciais ao desenvolvimento completo do indivíduo, *“e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”*.

Portanto, *“importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.”* (Ministério da Educação, 2008: 238)

A leitura e o processo de compreensão a ela associado influenciam diretamente o desempenho dos alunos na expressão e produção escrita e, da mesma forma, a prática da escrita pode influenciar o desempenho em compreensão na leitura.

Por outro lado, para se escrever corretamente, é necessário ter apreendido o sistema ortográfico e este será tanto melhor dominado quanto mais se escrever.

Consequentemente, o presente estudo aborda uma problemática que consideramos pertinente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos: o papel desempenhado pela leitura no ensino e aprendizagem da ortografia.

Justificamos a seleção desta problemática tendo em conta o trabalho realizado durante o 1º semestre do mestrado, na unidade curricular de *Didática da Língua*

*Portuguesa*, relacionado com a temática do ensino/aprendizagem da ortografia no 1º Ciclo e a adoção do novo Acordo Ortográfico, que conseguiu captar o nosso interesse.

Outro aspeto importante foi, sem dúvida, a frequência das aulas das unidades curriculares de *Literatura para a Infância e Juventude* e *Literatura e Formação de Leitores*, integradas no plano de estudos do 2º ano da Licenciatura em Educação Básica, que nos levou a compreender que a leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática, por parte do aprendiz, e uma explicitação sistematizada, por parte de quem ensina.

São ainda de salientar as referências específicas à ação pedagógica no âmbito do ensino da leitura e escrita em algumas unidades curriculares que frequentamos, também na Licenciatura em Educação Básica (*Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Literatura e Formação de Leitores, Literatura para a Infância e Juventude* e *Didática da Língua*) e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (*Didática da Língua Portuguesa*).

Como refere Inês Sim-Sim (2002: 52), o professor de 1º Ciclo “*promove a aprendizagem de competências de escrita e leitura*” e “*incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades*”, enquanto o educador de infância “*favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos*”.

## **2. Questões de investigação**

Com a implementação do nosso estudo, pretendia-se obter resposta para as seguintes questões:

- Será que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura favorece a aprendizagem da ortografia?
- Será que é possível adotar estratégias de ensino da ortografia que rentabilizem a interação leitura-escrita?



### 3. Objetivos

Com este estudo, pretendíamos:

- Compreender o papel desempenhado pela compreensão na leitura no ensino/aprendizagem do sistema ortográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Conceber, implementar e avaliar estratégias de ensino da ortografia, introduzindo o novo Acordo Ortográfico, que rentabilizassem a interação leitura-escrita.

### 4. Metodologia de investigação

Com o intuito de obter respostas para as questões de investigação e cumprir os objetivos, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e do tipo estudo de caso, uma vez que se visava a compreensão e descrição de acontecimentos.

Efetivamente, segundo Yin (citado em Duarte, 2008: 116), *“o estudo de caso leva a fazer observação direta e a coligir dados em ambientes naturais o que é diferente de confiar em dados derivados (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários).”*

O nosso estudo apresentava ainda uma componente investigação-ação, uma vez que estava associado à *Prática Pedagógica Supervisionada* (A1 e A2), que não só permitiu a implementação da sua componente empírica, como também nos ajudou a encontrar a problemática que pretendíamos abordar.

De acordo com Kemmis e McTaggart (citados por Fernandes, 2006: 3), a investigação-ação *“constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; (...) é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.”* Assim, esta metodologia possibilita também *“a participação de todos os implicados e desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”*. (Fernandes, 2006: 3)

Os nossos dados foram recolhidos a partir de textos escritos produzidos pelos alunos no decurso da intervenção didática e de jogos focados na ortografia e ainda da observação direta.

A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados privilegiada.

## 5. Organização do relatório

O presente relatório está dividido em duas partes.

A primeira diz respeito ao enquadramento teórico e nela são explanadas as suas linhas principais. Primeiramente, abordou-se a interação leitura-escrita e o seu papel no ensino/aprendizagem da ortografia (Capítulo 1). De seguida, refletiu-se sobre o sistema ortográfico português e o novo Acordo Ortográfico (Capítulo 2). Por fim, direcionou-se a atenção para o ensino e aprendizagem da ortografia (Capítulo 3).

A segunda parte diz respeito ao estudo empírico. Após uma breve referência à metodologia de investigação adotada no estudo levado a cabo, procedemos à sua contextualização e descrição (Capítulo 4). Segue-se a apresentação da análise dos dados, bem como a interpretação dos resultados (Capítulo 5). Por último, apresentamos as conclusões e sugestões, referimos algumas limitações do estudo e apresentamos algumas propostas de caminhos a trilhar na área (Capítulo 6).



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 – Interação leitura-escrita e ensino/aprendizagem da ortografia

A sociedade atual alimenta-se da circulação de informação, nomeadamente escrita, pelo que dá uma importância cada vez maior às capacidades de compreensão e produção de textos escritos (cf. Martins & Sá, 2008: 2).

Dominar a leitura e a escrita é determinante, em termos sociais e culturais, para ter acesso a novos níveis de conhecimento e porque estas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a integração social, nomeadamente no que se refere à vida profissional (cf. Sá, 2012: 31).

Em consequência, a leitura e a escrita devem ser percecionadas não como fins em si mesmas, como metas a atingir, mas sim como meios para progredir na aprendizagem e desenvolver-se a nível pessoal e social. (cf. Correia, 2002: 3).

Em termos de investigação, a leitura e a escrita habitualmente são trabalhadas em separado, isto é, frequentemente os estudos debruçam-se sobre um destes domínios, analisando-o na sua especificidade.

Porém, nas últimas décadas, *“alguns investigadores têm-se dedicado a esta temática das relações e interações leitura-escrita, visto que começa a ser consensual que a leitura não é estanque em relação à escrita e vice-versa.”* (Correia, 2002: 9).

Neste sentido, consideramos fundamental caracterizar, no presente capítulo, alguns conceitos relevantes para um melhor entendimento da interação leitura-escrita.

### 1.1. A escrita

A aprendizagem da língua escrita baseia-se no conhecimento que a criança tem da língua falada que adquiriu. Logo, esta toma consciência da natureza e das características da comunicação escrita a partir do seu conhecimento da comunicação oral, atribuindo à linguagem escrita o papel de prolongamento das aquisições da linguagem oral.

Um texto escrito explicita um discurso que se constrói internamente e em interação com os discursos dos outros. A escrita é, portanto, a representação da linguagem interior do indivíduo e, por isso, cada um tem de aprender a transformar esse seu diálogo privado, *“nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar.”* (Niza, Segura & Mota, 2010: 5).

O processo de escrita é condicionado por fatores relativos ao sujeito e à situação em que se desenvolve.

Recorrendo à ideia apresentada por Correia (2002: 22), *“os processos de redação dependem do estilo cognitivo individual e da personalidade de cada um.”* Além disso, o processo de escrita é *“condicionado por fatores externos (o suporte ou instrumento de escrita, o local em que se está a escrever, as regras a que determinados textos têm que obedecer, etc.) e por fatores internos (experiência, vocabulário, capacidade de organização por parte de quem escreve, etc.).”* (ibidem).

A produção de um texto escrito é muito complexa e exigente, uma vez que implica a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior para construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que se quer expressar.

Envolve três fases:

- A planificação, durante a qual se estabelecem os objetivos do texto a produzir; esta componente é ainda mobilizada *“para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa”* (Barbeiro & Pereira, 2007: 18);

- A textualização, fase *“dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto”* (Barbeiro & Pereira, 2007: 18);

- A revisão, que se processa *“através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. (...) A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.”* (Barbeiro & Pereira, 2007: 19).

O processo de escrita requer dedicação e preparação por parte do aprendiz e um ensino claro e sistematizado.

Segundo Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005), o ensino/aprendizagem da escrita implica duas fases.

Na primeira, o docente deve levar as crianças a realizar algumas atividades como *“lista de palavras (cores, dias, meses, estações do ano, materiais escolares, animais, pronomes), sobretudo de nomes pertencendo a um mesmo campo semântico; textos conhecidos dos alunos (canções, lengalengas...); sintaxe.”* (Pereira & Azevedo, 2005: 27). Estes trabalhos permitem às crianças alargar os seus conhecimentos em termos de vocabulário, bem como assimilar algumas regras de sintaxe. Os produtos destas atividades devem ser afixados na sala de aula, para que os alunos possam apropriar-se mais facilmente do material escrito, possibilitando um contacto visual constante com este, e manipulá-lo, quando tal lhes parecer necessário.

Numa segunda fase, pretende-se que os alunos produzam os seus próprios textos, com recurso aos conhecimentos que já dominam.

Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005: 28) apresentam também algumas propostas de atividades motivantes e promotoras de novas aprendizagens relacionadas com este processo:

*“(i) Atividades de transformação de uma mensagem (mudar uma palavra sublinhada, por exemplo) (...);*

*(ii) Atividades de produção a partir de ilustrações (de revistas, de jornais, de cartazes) em balões, em legendas das ilustrações que podem servir de pretexto para a redação de um livrinho (...);*

*(iii) Atividades de escrita a partir de suportes pobres, que solicitam o imaginário (...);*

*(iv) Atividades de produção de escritos a partir de uma palavra (só, triste ...), ou de um texto a partir de uma condição (se eu fosse rico, se eu fosse um animal ...). Estes textos podem ser escritos regularmente num caderno atrativo cuja capa indique a turma dos textos a produzir (...)*

*(v) Atividades de escrita a partir de um tema real (...);*

*vi) Escritos a partir de uma história conhecida (...).”*

## **1.2. O lugar da ortografia no processo de escrita**

Em primeiro lugar é importante referir que a ortografia e a escrita estabelecem, entre si, uma relação de mútua dependência, no sentido em que, para se escrever corretamente, é necessário ter apreendido o sistema ortográfico da língua em que se



escreve e que este será tanto melhor dominado, quanto mais se escrever (cf. Macário & Sá, 2011).

A ortografia é um sistema composto por múltiplos subsistemas que se relacionam entre si e estabelecem conexões com outros sistemas da língua (cf. Macário & Sá, 2011).

A compreensão do lugar da ortografia no processo de escrita dá-se quando o aluno revela um nível de automatização elevado e utiliza as competências ortográficas de maneira a não ter que parar para pensar na forma como se escreve uma determinada palavra (cf. Macário & Sá, 2011).

Devido à sua complexidade, mesmo nos alunos que já desenvolveram algumas competências em produção escrita, nem sempre a forma escrita das palavras corresponde à forma ortográfica correta. Este acontecimento é justificado pelo facto de o aluno desconhecer a forma correta da palavra ou por a sua execução não corresponder às noções já adquiridas. Este último tipo de erro ocorre, por exemplo, quando se está a escrever no computador e se trocam as letras, não sendo a falha detetada.

A competência ortográfica atua, quer através da tomada de decisões em articulação com outras competências, quer da reparação de falhas. Daí que se defenda que *“a caracterização [da competência ortográfica] é feita tendo por base a atuação no processo de escrita, com toda a sua complexidade (em situação real) e não por meio de um teste incidindo especificamente sobre o conhecimento ortográfico de forma isolada”* (Barbeiro, 2007: 124). Por esta razão, o processo de ensino/aprendizagem da ortografia deve assentar em atividades que conduzam à deteção do erro, mas também à sua correção.

Mas muitas das atividades tradicionalmente relacionadas com o ensino/aprendizagem da ortografia – como, por exemplo, o ditado – são dominadas por objetivos que se prendem mais com a deteção de erros ortográficos do que com o aperfeiçoamento da competência ortográfica.

Em suma, há que inovar neste campo, para permitir aos alunos desenvolver efetivamente a sua competência ortográfica.

### 1.3. A leitura

Como é referido no *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009: 16), a leitura é um *“processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro aprende e reconstrói o significado ou significados do segundo.”*

Este processo, tal como o da escrita, reveste-se de uma grande complexidade, aglomerando vários subprocessos interligados, como a decifração de sequências grafemáticas, o acesso à informação semântica e a construção de conhecimento, entre outros.

A leitura pode ainda ser entendida como uma atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da linguagem verbal.

Neste sentido, podemos verificar que a leitura é uma atividade cognitiva, que requer um sujeito envolvido na obtenção de significados relacionados com a compreensão e interpretação de textos escritos, pelo que ler é muito mais do que decodificar sinais e atribuir-lhes significado, implicando que o aluno seja detentor de capacidade para interpretar criticamente a informação recebida (cf. Ramos, 2009: 4-13).

Neste contexto, surge a necessidade de explicarmos o conceito de compreensão na leitura, que diz respeito à *“atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto.”* (Sim-Sim, 2007: 7).

A compreensão na leitura é um processo complexo, que inclui o que o leitor conhece da sua própria língua, da natureza dos textos a ler, de estratégias específicas para aquisição do significado da informação inserida nos textos escritos e até da sua própria experiência de vida.

Neste sistema, interagem três componentes essenciais (cf. Giasson, referenciada por Sá & Macário, 2011):

- O *leitor*, com a sua individualidade, dependente de fatores cognitivos e afetivos e também sociais e sociolinguísticos (relacionados com o meio em que se integra);
- O *texto*, que abrange diversas dimensões relacionadas com a sua intencionalidade, o seu conteúdo e a sua forma;

- O *contexto*, que pode ser físico (relacionado com o local onde o ato de leitura decorre) ou psicológico (considerando as características de cada leitor) ou social.

A compreensão na leitura envolve ainda seis etapas, nas quais intervêm diversos elementos (cf. Kintsch, referenciado por Sá & Macário, 2011).

- A *análise percetiva*, que diz respeito ao conhecimento do sistema de escrita em uso, da língua em que o texto foi produzido e das convenções que regem esse sistema;

- A *identificação das palavras*, que implica o recurso ao léxico da língua em questão, progressivamente construído por cada indivíduo, levando à aquisição e desenvolvimento de “vocabulário”;

- A *análise sintática* do discurso, que conduz à apreensão da sua estrutura linguística, expressa sobretudo sob a forma de frases, e exige o recurso à gramática da língua usada, pelo que implica o recurso a conhecimentos sobre a morfologia e a sintaxe da língua em que o texto foi produzido, também armazenados na “memória a longo prazo” de cada indivíduo;

- A *análise semântica* do discurso, relativa ao conteúdo concetual e proposicional do texto, que implica a apreensão das ideias que este veicula e das ligações entre elas e está relacionada com o “conhecimento do mundo”;

- A *análise pragmática* do discurso, que pressupõe a identificação do tema do texto e das suas ideias principais;

- A *análise funcional*, que permite ao indivíduo detetar as finalidades com que o texto foi produzido e reagir adequadamente a este.

Por conseguinte, no ensino da compreensão da leitura deve-se recorrer a estratégias didáticas, que permitam trabalhar com os alunos todas estas componentes do processo de leitura e, deste modo, desenvolver neles a capacidade de utilizar estratégias do leitor, de forma oportuna e eficaz.

#### **1.4. Relação entre a leitura e a escrita**

A leitura e a escrita *“têm um carácter marcadamente social e interativo, visto que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e têm sentido num meio social e cultural determinado”* (Pausas, 2004: 17).

Estes dois domínios estabelecem entre si uma relação biunívoca, pois, como afirmava Ropé (citada por Menezes & Sá, 2004: 62), *“ce qui est bon pour la lecture est bon pour l’écriture, (...) les apprentissages de la lecture et de l’écriture doivent être simultanés parce qu’ils se confortent l’un à l’autre.”*

Efetivamente, a compreensão presente na leitura influencia o desempenho na produção escrita e, da mesma forma, a prática da escrita pode influenciar o desempenho em compreensão na leitura.

Uma ideia corrente, quando se pensa nas relações entre a leitura e a escrita é a de que ler ajuda a escrever, uma vez que *“a leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são, naturalmente processos que permitem compreender o modo de produção do texto a ler”* (Pereira & Azevedo, 2005: 13).

Mas as relações entre a leitura e a escrita pressupõem também a ideia, menos aceite pelo senso comum, de que escrever também pode melhorar o desempenho em compreensão na leitura.

Com a pretensão de facilitar a compreensão da natureza da interação leitura-escrita, Reuter (citado por Gomes, 2011: 10) caracterizou-a em três momentos, de acordo com a posição da leitura em relação à escrita:

- *Ler antes de escrever*, que se prende com o desenvolvimento do gosto pela escrita através do contacto com textos de tipos/géneros textuais que agradem aos alunos e que lhes permitam adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes assegurem um melhor desempenho em produção escrita;

- *Ler durante a escrita*, que pressupõe que seja dado aos alunos o tempo necessário para escreverem qualquer texto que lhes seja pedido e ainda que a avaliação seja formativa e concebida para ajudar a desenvolver a competência escrita; ao escrever e ler, sabendo que pode contar com todos os apoios necessários ao aperfeiçoamento das suas produções, a criança descobrirá o prazer de escrever e perceberá que todos os textos podem ser melhorados e reformulados;

- *Ler depois da escrita*, que permite estabelecer comparações entre os textos escritos e os textos pretendidos e procurar soluções para os problemas encontrados; infelizmente, sabemos que esta situação não ocorre com muita frequência nas escolas.

Como verificamos, a partir destas considerações, a leitura desempenha um papel muito importante na escrita, dado que o escritor é o primeiro leitor da sua própria produção.

Constatamos também que escrever um texto é um processo em constante evolução, sujeito a modificações. Por outras palavras, o aluno-escritor-leitor poderá tomar consciência de que o seu texto não é um produto acabado, mas um projeto em construção.

Na conceção tradicional do ensino da leitura e da escrita, *“a escola básica trabalhava mais a leitura do que a escrita, até porque se pensava que, à escrita, se chegava pela leitura”* (Pereira e Azevedo, 2005: 13), partindo-se do pressuposto de que os alunos deveriam começar por aprender a ler e só depois a escrever.

Um outro princípio que regulava o ensino destes dois domínios era o de que quanto mais os alunos lessem melhor escreveriam, surgindo assim o conceito de *imitação textual*, associado à repetição sucessiva do mesmo texto. A esta conceção estava subjacente a ideia de que, ao ler muito, o aluno *“ia ‘absorvendo’ as técnicas da boa escrita e, assim, acabaria por ser capaz de as aplicar nas suas próprias práticas”* (Gomes, 2011: 9).

Também eram inseridas nas aulas atividades rotineiras, que começavam com a leitura de um texto (quase sempre literário), posteriormente explorado através de uma tarefa de produção escrita.

Destas práticas emergem duas conceções prejudiciais ao desenvolvimento das aptidões em expressão e produção escrita:

- Por um lado, os alunos podiam não se sentir capazes de interpretar e reescrever um texto literário;

- Por outro, não tomavam consciência dos processos de construção de um texto, pois tinham dele uma perceção limitada ao produto final, já que, durante a exploração do mesmo, em termos de compreensão na leitura, não se refletia sobre os processos subjacentes à sua produção.

O tipo/género de texto a produzir também constitui um fator de relevo no âmbito da expressão/produção escrita, tal como Isabel Menezes e Cristina Manuela Sá (2004: 63) afirmam: *“no trabalho de articulação da leitura e da escrita, o género e/ou tipo de texto*

*assumem um papel importante”. Por esta razão, quando se solicita à turma que escreva de acordo com um determinado tipo/gênero textual, este já deve ter sido previamente “objeto de ensino, através de um trabalho de leitura e compreensão de textos similares.”* (Menezes & Sá, 2004: 63).



## Capítulo 2 – O sistema ortográfico português e o novo Acordo Ortográfico

### 2.1. A complexidade do sistema ortográfico português

O sistema ortográfico de qualquer língua caracteriza-se por uma grande complexidade e o do Português não constitui exceção. Tal ocorrência dificulta a sua aprendizagem.

Podemos constatar que existem dois fatores principais que condicionam a aquisição do princípio alfabético, isto é, a compreensão do facto de que as letras representam os sons da fala.

Um deles prende-se com a complexidade das relações som/fonema-grafema numa dada língua. Facilmente se verifica que, no sistema ortográfico português, a correspondência entre grafemas e fonemas não é unívoca.

O outro relaciona-se com a dificuldade em aceitar a existência de uma forma ortográfica única. Podemos facilmente constatar que, enquanto na comunicação oral cada palavra apresenta, geralmente, uma variedade de formas, na expressão escrita a palavra, por norma, só tem uma forma ortográfica (cf. Baptista, Viana, Barbeiro, 2011: 52). Este fator está *“ligado à função unificadora, do ponto de vista social e político, que a ortografia assume dentro de uma comunidade linguística.”* (Baptista, Viana, Barbeiro, 2011: 57). A diversidade de modos da fala está relacionada com as diferentes pronúncias entre regiões, diferenças dialetais entre as diferentes camadas sociais, diferenças socioletais, diferenças idiolectais e diferenças pessoais de pronúncia.

Para Baptista, Viana e Barbeiro (2012: 58), *“A existência de uma forma ortográfica única apresenta a seguinte consequência em termos de aprendizagem: a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita.”* Logo, o professor deve tomar *“consciência da relação entre a maneira como a palavra é pronunciada habitualmente pelo aluno e a sua forma ortográfica, a fim de poder adequar as estratégias a seguir no ensino da ortografia.”* (ibidem).

Existem ainda outros fatores que aumentam a complexidade do sistema ortográfico português, tais como (cf. Barbeiro, 2007; Morais, 2002):

- A presença de dígrafos que representam apenas um som (como por exemplo, *achar, ninho, passo, ...*);



- A presença do <h> como consoante muda (por exemplo, *homem*, ...);
- O recurso a acentos gráficos e diacríticos para especificar o valor das letras (por exemplo, *câmara*, *paço*, *põe...*).

## 2.2. Principais alterações introduzidas pelo novo Acordo Ortográfico

O atual Acordo Ortográfico resultou de várias tentativas de unificação da língua portuguesa e corresponde à terceira reforma ortográfica da nossa língua.

Foi assinado, em 1990, pela Academia das Ciências de Lisboa, a Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com a adesão da delegação de observadores da Galiza.

Foi aprovado, na Assembleia da República Portuguesa, a 4 de junho de 1991 e publicado a 23 de agosto de 1991, em Diário da República.

Foi também objeto de dois protocolos modificativos (em 2000 e em 2004), o último dos quais permitiu a adesão de Timor-Leste e estipulou que poderia entrar em vigor quando três países o ratificassem.

A sua implementação pretende simplificar e unificar a representação gráfica do Português. Porém, esta união apresenta uma exceção: continuará a existir uma dupla grafia entre o Português do Brasil e o Português Europeu-Africano-Asiático para cerca de 0,5 % dos vocábulos (cf. Lacerda, 2009).

As principais alterações que esta convenção acarreta são as seguintes (cf. Casteleiro e Correia, 2008):

(i) Adoção de um critério tendencialmente fonético, o que implica a supressão das consoantes mudas ou não articuladas, que a norma luso-africana conservava, por motivos de etimologia (exemplos: *acção* > *ação*, *óptimo* > *ótimo*);

(ii) Introdução de três consoantes no alfabeto – *k*, *w* e *y* –, utilizadas em siglas, símbolos, antropónimos e topónimos;

(iii) Sistematização das regras de utilização do hífen, nomeadamente em palavras derivadas e compostas;

(iv) Alteração no sistema de acentuação gráfica, passando a ser facultativo o acento nas formas verbais terminadas em *–ámos*;

(v) Supressão dos acentos no ditongo aberto *oi* das palavras graves, na distinção de quase todas as palavras homógrafas e na terminação *eem* dos verbos;

(vi) Utilização obrigatória do hífen quando a letra (vogal ou consoante) com que termina o prefixo é igual à que inicia o segundo elemento (*micro-ondas*, *super-rato*, *sub-bibliotecário*), quando o segundo elemento começa por *h* (*anti-herói*, *auto-hipnose*), quando anteriormente se encontram prefixos acentuados (*pós-parto*, *pró-aborto*, *além-mar*) e quando anteriormente se encontra *ex*, significando cessamento;

(vii) Uso da minúscula na grafia dos dias da semana, dos meses, das estações do ano e dos pontos cardeais e colaterais, exceto nas abreviaturas ou quando representam uma região.

Quanto às consequências que o aparecimento do novo Acordo Ortográfico teve para o ensino/aprendizagem da ortografia nas escolas portuguesas, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico, apuramos que a implementação destas mudanças torna o processo de escrita mais complexo para todos aqueles que já tinham adquirido e consolidado os conhecimentos relativos ao antigo sistema escrito, tornando a comunicação escrita mais intrincada (cf. Macário & Sá, 2011).

Em suma, existem aspetos do novo Acordo Ortográfico que poderão suscitar dúvidas no escrevente, tais como a supressão de algumas consoantes mudas, que anteriormente permitiam distinguir palavras, as alterações na utilização do hífen e na acentuação gráfica de determinadas palavras. (cf. Macário & Sá, 2011).



## Capítulo 3 – Ensinar e aprender ortografia

### 3.1. Desenvolvimento da competência ortográfica

Quando a criança se apropria do sistema alfabético, compreende que é possível escrever o que se diz, isto é, que tudo o que é pronunciado oralmente possui uma representação escrita.

Porém, como já vimos, depressa se depara com uma dificuldade que advém do facto de não se poder escrever as palavras tal e qual como as produzimos oralmente: por exemplo, quando a criança reproduz oralmente a palavra *hoje*, normalmente não tem a noção de que, na sua grafia, está presente uma consoante muda. Por conseguinte, escreve *oje* por *hoje*.

São estes problemas que justificam a intervenção do professor no ensino da ortografia, que contribuirá para o desenvolvimento da competência ortográfica, levando os alunos a compreender que respeitar as regras ortografias é essencial para garantir um bom desempenho na produção escrita de textos.

Assim, deve-se implementar um ensino sistemático da ortografia, que permita aos alunos apropriarem-se das normas que regem o sistema ortográfico da sua língua e, desta maneira, escreverem corretamente a partir da compreensão da ortografia.

Barbeiro (2007: 109-110) apresenta uma tipografia de erros ortográficos que adotamos no nosso estudo:

“(i) *Incorreções por falhas de transcrição*, devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex.: *\*voram* por *foram*);

(ii) *Incorreções por transcrição da oralidade*, ou seja, incorreções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica (ex.: *\*pescina* por *piscina*);

(iii) *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica*: a) *contextuais* (ex.: *\*omde* por *onde*); b) ou *relativas à posição acentual, tónica vs átona* (ex.: *\*moito* por *muíto* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);

(iv) *Incorreções por inobservância de regras de base morfológica* – representação dos morfemas (ex.: *\*fomus* por *fomos*);

(v) *Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras*, a qual não é previsível por regras – critério lexical (ex.: *\*sidade* por *cidade*);

(vi) *Incorreções de acentuação* (exs.: *\*agua* por *água*, *\*á* por *à*);

(vii) *Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas*: a) *ligadas ao critério do referente*, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (ex.: *\*lis* por *Lis*); b) *ligadas à organização das frases no texto* (ex.: *\*os amigos...* no início de período);

(viii) *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra*: a) *junção de palavras* (ex.: *\*seirem* por *se irem*); b) *separação de elementos de uma palavra* (ex.: *\*de pois* por *depois*); c) *utilização do hífen* (ex.: *\*fim de semana* por *fim-de-semana*);

(ix) *Incorreções de translineação* (ex.: *\*turi-/stas* por *turis-/tas*)."

Escrever sem erros não decorre da mera repetição do registo das palavras em causa, mas sim da reflexão sobre a língua, sobre o que se está a escrever. Segundo Guimarães e Roazzi (2005: 74), *"A escola precisa de provocar nos sujeitos uma reflexão sobre a língua (...) Enfim a escola pode ser vista como um lugar de reflexão e conscientização, onde o aluno precisa aprender a falar e pensar sobre a sua língua."*

É, então, necessário ter em conta alguns aspetos no ensino da ortografia.

Antes de mais, é preciso ter consciência de que existe *"uma forma da oralidade que está mais próxima da forma ortográfica, a qual pode não ser a mais comum ou a produzida habitualmente pelos alunos."* (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011: 58). Quando o aluno não estabelece um contacto habitual com registos mais formais, mantendo apenas uma proximidade com as formas da oralidade corrente e, por vezes, com formas linguísticas desviantes, típicas de estratos socioculturais desfavorecidos, o professor deverá facultar-lhe o acesso a registos mais cuidados e, consequentemente, à forma tomada como referência para a ortografia.

Como referem Baptista, Viana & Barbeiro (2011: 59), existem diversas possibilidades para proporcionar a descoberta desta forma, tais como:

*"(i) A sua realização pelo professor, que poderá ser mais ou menos enfática para assinalar a presença de sons que nem sempre são ditos (por exemplo, em experiência, que muitas vezes é pronunciada como exp'riência, pode ser colocada em realce a pronúncia do <e> a seguir ao <p>";*

(ii) *A separação das sílabas, pois, como as modificações características da oralidade corrente têm geralmente consequências para o número e composição das sílabas. A segmentação silábica, num discurso pausado, permite reconstituir a forma mais cuidada, o que acontece com os exemplos es-cre-ver ou ex-pe-ri-ên-ci-a;*

(iii) *A consciencialização da existência de palavras que habitualmente se pronunciam de uma forma muito diferente daquela como são escritas, a qual poderá ser feita convidando os alunos a indicarem palavras do seu dia-a-dia em que tal acontece, elaborando-se uma lista. (...) Deste modo, de forma dirigida, quer a ortografia, quer a variação linguística ligada aos diferentes registos estarão a ser alvo da aprendizagem.”*

É preciso ter ainda em conta o facto de que algumas variantes regionais e sociais apresentam uma distância maior em relação à representação ortográfica.

Este aspeto poderá conduzir à modificação das estratégias seguidas na aprendizagem. No que toca à representação de cada um dos sons realizados, o que numa região poderá ser acessível, noutra poderá exigir a associação da forma ortográfica ao conhecimento da própria palavra. Podemos referir o exemplo das variantes idiolectais das regiões do norte do país, em que o fonema /b/ é usado para os casos que, no Português padrão, correspondem, quer ao fonema /b/, quer ao fonema /v/, o que leva à escrita de *\*baca* por *vaca*.

Com o intuito de auxiliar o aluno na aquisição correta das competências ortográficas, no caso da variante idiolectal, o professor deve conhecer verdadeiramente o modo como a criança fala, considerando as suas características regionais e sociais, e o seu nível de desenvolvimento linguístico.

### 3.2. Estratégias de ensino da ortografia

Como referimos anteriormente, o sistema ortográfico português é bastante complexo e os alunos apresentam várias dificuldades na sua aprendizagem. Assim, os professores deverão recorrer a algumas estratégias, a fim de promoverem a aquisição da ortografia e o desenvolvimento da competência ortográfica pelos seus alunos.

Barbeiro (2007) afirma que as estratégias preconizadas no ensino da ortografia podem assumir: i) uma *orientação corretiva*, recorrendo à indução, isto é, à apresentação das regras ortográficas com a pretensão de serem memorizadas; ii) ou uma *orientação*

*preventiva*, propondo-se ao aluno construir a regra ortográfica com base na dedução, através da visualização da palavra.

O ditado clássico apresenta-se como uma atividade típica da orientação corretiva, cuja eficácia tem vindo a ser posta em causa devido à sua “artificialidade”.

Como alternativa a este método indutivo, emergiu a orientação preventiva, que permite proporcionar ao aluno o contacto com as formas que poderão suscitar dificuldades, com o intuito de evitar que este cometa a incorreção (cf. Barbeiro, 2007: 142-143).

Barbeiro (2007: 143) distingue seis fases de aplicação desta orientação preventiva: *“a) escrita da palavra em causa no quadro, a fim de favorecer a imagem visual; b) reforço auditivo, por meio da leitura por parte do professor e da repetição por parte do aluno; c) explicação do conteúdo semântico, quando necessária; d) indução da regra ortográfica que se possa aplicar aos vocábulos explicados; e) cópia das palavras estudadas, isoladamente ou integradas em frases; f) exercícios de reforço.”*

Para quebrar a artificialidade de que as atividades de ortografia se revestem frequentemente, são apresentadas algumas estratégias, que pretendem interligar as duas vertentes do ensino da ortografia – corretiva e preventiva:

- *As estratégias integradoras*, que têm como objetivo motivar o aluno para a escrita, levando-o a produzir textos, que, *“na perspetiva da geração de conteúdo, não ativem demasiadas restrições de coesão e coerência e que, na perspetiva estrutural, sublinham a estrutura.”* (Barbeiro, 2007: 147), como é o caso de poemas criados com base em formas repetitivas; estas estratégias combinam o desenvolvimento da competência ortográfica com o da competência compositiva;

- *As estratégias metalinguísticas*, que pressupõem o trabalho com paradigmas de palavras e a sua observação, de modo a desenvolver a tomada de consciência da atuação dos princípios em que se baseia a ortografia; o recurso a estas estratégias também favorece *“a própria construção de conhecimento acerca de como a língua funciona, a capacidade de operar de forma consciente com as suas unidades e propriedades e não apenas a utilização de metalinguagem, que nem sempre está presente.”* (Barbeiro, 2007: 150-151).

### 3.3. Desafios da aprendizagem da ortografia

Sabemos que os alunos já possuem algumas concepções acerca da escrita, mesmo antes de iniciarem a sua aprendizagem formal. O mesmo acontece relativamente à ortografia.

Um conhecimento sobre o processo da escrita essencial para a aprendizagem da ortografia é o reconhecimento da relação que esta mantém com a comunicação oral, que se concretiza quando o aluno depreende que à comunicação escrita corresponde uma componente oral.

Outro diz respeito ao facto de, a dada altura, os alunos porem de parte a ideia de que a palavra é meramente constituída por sílabas, apercebendo-se da existência de unidades inferiores à sílaba – os fonemas –, que, na escrita, são representados por grafemas. Tal acontece, por exemplo, quando o aluno compreende que o [õ] de *onde* corresponde na escrita a *on-*.

Contudo, este processo não se concretiza em todos os alunos na mesma altura e, quando se materializa, confronta-se com vários obstáculos relacionados com a dificuldade de tomada de consciência da existência do fonema.

Portanto, é importante compreender o modo como o aluno se apropria do sistema ortográfico e desenvolver dinâmicas e estratégias que lhe permitam expressar-se livremente, ao mesmo tempo que se lhe dá a orientação necessária para que este vá construindo o seu próprio conhecimento. O professor não deve converter o aluno num mero recetáculo de normas e regras ortográficas, procurando antes privilegiar os seus conhecimentos significativos, capazes de estabelecer um verdadeiro sistema de vigilância ortográfica, que lhe permite estar atento quando a grafia de uma palavra parece afastar-se da regra (cf. Jaffré, 1989).

Por conseguinte, o professor deverá ter em conta alguns princípios eficazes na construção do conhecimento ortográfico e *“consciência do seu papel na representação escrita e proceder à avaliação, verificando se essas competências elementares não se encontram comprometidas”* (Barbeiro, 2007: 94).

Neste sentido, *“O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na*



*vertente relativa à exploração e organização do pensamento, colocando a escrita ao serviço da aprendizagem, e na vertente criativa.”* (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011: 69).

Uma das formas de conseguir que o aluno se empenhe no desenvolvimento da sua competência ortográfica consiste em fazê-lo assumir um papel ativo na identificação e compreensão dos erros. Por outro lado, essa atitude também terá reflexos positivos na aprendizagem, pois um dos caminhos para melhorar ou “desautomatizar” o erro é pensar antes de escrever.

### **3.4. Opções assumidas no âmbito do nosso estudo**

Depois de termos recolhido todas as informações anteriormente apresentadas, sentimo-nos capaz de estruturar atividades enriquecedoras e dinâmicas, indo ao encontro das ideias propostas pelos autores citados.

Nesta ótica, no planeamento das tarefas a realizar no âmbito do nosso estudo, tivemos sempre em atenção a tipologia de erros ortográficos definida por Barbeiro (2007), sendo que os analisamos e exploramos previamente.

Também concebemos e implementamos uma atividade integrada na nossa intervenção didática, que permitisse aos alunos conhecer esta tipologia, compreendê-la e, após algum treino, criar estratégias para reduzirem as suas incorreções. O objetivo era fazer com que os alunos desempenhassem um papel ativo na identificação e compreensão dos erros, o que, como já foi descrito, é uma forma de desenvolver a sua competência ortográfica.

Neste prisma, as estratégias adotadas foram ao encontro dos princípios que apontamos neste enquadramento teórico: desenvolver dinâmicas que permitissem aos alunos expressarem-se livremente, fornecendo-lhes ao mesmo tempo a orientação necessária para que construíssem o seu próprio conhecimento, e privilegiar os seus conhecimentos significativos, encarando-os como seres capazes de estabelecer um verdadeiro sistema de vigilância ortográfica.

Dos dois tipos de estratégias apresentados por Barbeiro (2007) – as estratégias integradoras e as estratégias metalinguísticas –, selecionamos a vetertente metalinguística, uma vez que foi proposto aos alunos observarem palavras, para tomarem consciência da atuação dos princípios em que se baseia a ortografia e poderem construir o seu próprio conhecimento acerca de como a língua se move.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## Capítulo 4 – Metodologia de investigação

Tendo exposto, nos três capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso estudo, chegou o momento de caracterizar e fundamentar as orientações metodológicas assumidas no mesmo.

Neste capítulo, procedemos igualmente à caracterização do contexto de intervenção e à descrição das suas principais linhas.

### 4.1. Caraterização do estudo

Com o intuito de se obter respostas para as questões de investigação formuladas e cumprir os objetivos propostos, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e do tipo estudo de caso, uma vez que se visava a compreensão e descrição de acontecimentos.

Efetivamente, segundo Yin (citado em Duarte, 2008: 116), *“o estudo de caso leva a fazer observação direta e a coligir dados em ambientes naturais o que é diferente de confiar em dados derivados (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários).”* É, portanto, uma abordagem empírica, que procura seguir um fenómeno atual no seu contexto real, não podendo o investigador exercer controlo sobre os acontecimentos.

Esta metodologia de investigação pareceu-nos ser a que melhor se adequava às caraterísticas do nosso estudo, uma vez que:

- este se centrava num problema complexo e atual (concretamente, o amorfismo das atuais atividades de ortografia praticadas nas escolas, o que desmotiva os alunos para a sua aprendizagem);
- queríamos limitar a quantidade de dados recolhidos a analisar, devido ao pouco tempo disponível para a sua realização.

O nosso estudo apresentava ainda uma componente investigação-ação, dado que estava alicerçado à *Prática Pedagógica Supervisionada (A1 e A2)*, que não só permitiu a implementação da sua componente empírica, como também nos ajudou a encontrar a problemática que pretendíamos abordar.

De acordo com Kemmis e McTaggart (citados por Fernandes, 2006: 3), a metodologia de investigação-ação *“constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a*

*compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; (...) é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo". Assim, esta metodologia possibilita também "a participação de todos os implicados e desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão" (Fernandes, 2006: 3).*

É ainda de referir que recolhemos dados relativos:

- a produtos da nossa intervenção didática, nomeadamente registos escritos dos alunos (textos narrativos escritos por estes e resultados dos jogos realizados em torno da ortografia);
- à forma como se desenrolou o processo de ensino/aprendizagem subjacente ao estudo, nomeadamente derivados da observação direta.

A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados privilegiada.

## **4.2. A intervenção didática**

### **4.2.1. Contextualização**

A nossa intervenção didática ocorreu no mesmo contexto em que se concretizaram as nossas atividades de *Prática Pedagógica Supervisionada A2*: a Escola Básica de 1º Ciclo da Chave.

Esta escola está integrada no Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, formado no ano letivo de 2002/2003. Este agrupamento localiza-se na cidade e sede de freguesia homónima, que pertence ao concelho de Ílhavo, do distrito de Aveiro.

A EB1 da Chave encontra-se numa zona central da cidade da Gafanha da Nazaré, pelo que beneficia de diversos serviços e recursos educativos.

Na altura em que fizemos o nosso estudo, a equipa da escola incluía a coordenadora do estabelecimento, sete professores titulares de turma, dois professores de educação especial e três assistentes operacionais de educação.

Na escola, estavam inscritos cento e dezanove alunos, distribuídos por seis turmas. Deslocavam-se à escola a pé, de bicicleta, mota ou carro, sempre acompanhados por um adulto.

As nossas atividades de *Prática Pedagógica Supervisionada A2* (articuladas com o *Seminário de Investigação Educacional A2*) foram desenvolvidas na turma 6Ch e supervisionadas pela professora titular da mesma.

Quanto à sala de aulas, a sua disposição era algo diferente da convencional, por decisão da professora titular, que pretendia tornar o espaço mais apelativo e motivante, permitindo, simultaneamente, uma melhor interação.

Metaforicamente, a sala parecia falar-nos, dado que as suas paredes estavam permanentemente decoradas com materiais que os alunos iam produzindo, revelando as suas competências e contribuindo para a consolidação de conhecimentos.

Trabalhamos com uma turma composta por dezassete alunos. Todos participaram neste estudo, à exceção de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que ainda não conseguia ler fluentemente e apenas se mostrava capaz de copiar textos. Um outro aluno era hiperativo, mas acompanhava sempre o grande grupo.

Das dezasseis crianças que participaram no nosso estudo, oito eram do género masculino e nove do género feminino. Tinham idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo do grupo, apurou-se, em alguns elementos um certo desfasamento em relação ao ano de escolaridade que estavam a frequentar, sendo necessário um apoio individualizado em alguns casos. Dois alunos beneficiavam de um plano de acompanhamento individual, podendo usufruir de uma consolidação de conhecimentos, de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento.

De um modo geral, na turma reinava um clima de bem-estar, segurança e envolvimento ativo nas atividades propostas. Se não houvesse um adulto por perto a supervisioná-las, colegas da turma ou da escola estavam sempre prontos a ajudar. Os alunos mantinham uma relação de companheirismo com a professora, revelando segurança, confiança e respeito e pedindo o seu apoio sempre que dele necessitavam.

Muitas das crianças provinham de famílias nucleares pequenas, em que não existia uma estrutura sólida. Havia também situações de ausência de alguns pais, colmatada pela presença assídua dos avós.

Todas provinham de famílias de classe média/baixa, já que a maior parte dos encarregados de educação não possuía formação superior. Na sua maioria, trabalhavam

na área de serviços e havia alguns desempregados. Na nossa opinião, este perfil sociocultural constituía um obstáculo ao desenvolvimento de competências, dado as crianças não serem devidamente estimuladas em ambiente familiar.

#### **4.2.2. Organização e implementação**

A intervenção didática foi organizada em cinco sessões, que decorreram no primeiro período do ano letivo de 2012/2013.

As planificações elaboradas para estas sessões foram anexadas a este relatório (Anexo 1). O mesmo acontece com os produtos das atividades propostas aos alunos, que irão sendo referidos, a par da descrição das atividades.

##### **4.2.2.1. Primeira sessão**

Nesta sessão, demos continuidade à temática da *Solidariedade*, abordada pelo outro elemento da díade de *Prática Pedagógica Supervisionada A2* de que fazíamos parte.

Começamos por apresentar à turma um vídeo intitulado “*Chicken à la carte*”, de Ferdinand Dimadura, relacionado com a pobreza e o desperdício de comida. Esta temática surgiu após a intervenção de uma das Assistentes Operacionais de Educação da Escola, que nos informou de que, na sala, havia alunos que deitavam ao lixo pacotes de leite abertos e ainda cheios.

Seguidamente, exploramos uma apresentação em *PowerPoint* relativa à estrutura da narrativa (cf. Anexo 2), que já tinha sido estudada com a nossa colega de díade. Através de um curto diálogo, revimos com os alunos as principais características do texto narrativo.

Em seguida, dividimos a turma em grupos de quatro elementos e propusemos-lhes que escrevessem um texto sobre a temática em estudo, respeitando a estrutura da narrativa e evitando erros ortográficos. Cada grupo deveria também fazer a revisão do respetivo texto, recorrendo a uma lista de verificação por nós elaborada (cf. Anexo 3). Posteriormente, os grupos trocariam os textos entre si, para ser feita uma heteroavaliação dos mesmos e a respetiva correção.



O objetivo desta sessão era conhecer os principais erros ortográficos que a turma cometia na sua escrita e perceber se os alunos conseguiam identificar as suas próprias falhas e corrigi-las.

Para preparar a segunda sessão, tivemos de analisar os erros ortográficos cometidos pelos grupos nestes textos, recorrendo a uma tipologia (cf. Barbeiro, 2007: 109-110).

A partir desta análise, estruturamos uma lista de palavras e expressões relacionadas com os tipos de erros ortográficos em que os grupos tinham incorrido, que seriam usadas na segunda sessão (cf. Anexo 4).

#### 4.2.2.2. Segunda sessão

Iniciamos esta sessão com uma atividade em que ditamos aos alunos algumas palavras (*piscina, havia, oferecer, perguntar, ponte, bomba, onde, trompa, vigilante, viajar, majestade, ranger, aquário, água, portátil, àquilo, depois, quase, naquela*) e expressões (*de repente, em cima, de seguida, de súbito*).

Seguidamente, chamamos ao quadro um aluno, de cada vez, para escrever cada uma das palavras ou expressões ditadas. Deviam ser registadas no quadro todas as versões alternativas produzidas pelos alunos da turma para cada uma delas.

Para cada palavra/expressão fez-se conjuntamente um trabalho de apreciação da sua correção. Caso se detetasse algum erro, dialogávamos sobre o porquê de essa palavra/expressão estar mal escrita, procurávamos a versão correta e tentávamos identificar as estratégias que poderíamos adotar para não cometer mais erros dessa natureza.

No fim da sessão, apresentamos aos alunos e analisamos com eles uma tabela alusiva a alguns dos tipos de erros ortográficos e, posteriormente, refletimos sobre as estratégias a adotar para os evitar ou proceder à sua correção oportunamente (cf. Anexo 5). Esta tabela foi estruturada com base na sistematização apresentada por Barbeiro (2007: 109-110).

De seguida, em grande grupo, preenchemos uma outra tabela que nos permitiu classificar os erros que figuravam nos textos produzidos na sessão anterior (Anexo 6).

O principal objetivo desta sessão era dar a conhecer à turma os erros ortográficos mais frequentes nos seus textos, a tipologia dessas incorreções e facultar-lhes algumas estratégias que podiam utilizar para reduzir o número de erros cometidos.

#### **4.2.2.3. Terceira sessão**

Começamos por abordar a temática do novo Acordo Ortográfico, apresentando as suas principais linhas e fazendo particular referência às principais alterações na grafia de algumas palavras.

De seguida, propusemos aos alunos um jogo de aplicação de conhecimentos intitulado *Acordando* (cf. Anexo 7). Este tinha como objetivo determinar se palavras apresentadas estavam escritas de forma correta ou incorreta, à luz do Acordo Ortográfico. Seria ainda necessário justificar a resposta dada, recorrendo às estratégias estudadas na sessão anterior. O material do jogo incluía cartões com dezasseis palavras, algumas das quais estavam mal ortografadas, e um saco para as baralhar.

Para a realização do jogo, dividimos a turma em grupos de quatro elementos e entregamos a cada um quatro tabelas, que deviam preencher de acordo com as palavras que retiravam do saco.

Os grupos ganhavam um ponto de cada vez que conseguissem determinar se a palavra que figurava no cartão estava certa ou errada, corrigir as palavras erradas e justificar corretamente as respetivas respostas. Naturalmente, ganhava o grupo que obtivesse mais pontos.

Esta sessão tinha como objetivo determinar os conhecimentos que a turma possuía relativamente ao novo Acordo Ortográfico e apurar se conseguiam aplicar as novas regras.

#### **4.2.2.4. Quarta sessão**

Nesta sessão, começamos por apresentar à turma o livro *“A surpresa de Handa”*, de Eileen Browne. Para uma primeira abordagem, organizamos algumas atividades de pré-leitura, que visavam estimular o pensamento criativo dos leitores, através de uma série de perguntas formuladas pelo mediador. As perguntas que fazíamos iam introduzindo a narrativa, preparando e enquadrando os alunos.

A exploração das ilustrações da capa e da contracapa do livro deu aos alunos as informações essenciais sobre a história, nomeadamente contextualização temporal e espacial e identificação da protagonista. Seguidamente, passamos à leitura do livro e sua exploração, em termos de compreensão.

Por fim, entregamos a cada aluno um texto relacionado com a história que tinham acabado de ouvir, em que faltavam algumas palavras. Para cada lacuna, eram propostas três opções de preenchimento, correspondendo à mesma palavra escrita de três formas diferentes, sendo apenas uma a correta (cf. Anexo 8).

Os alunos tinham que identificar a forma certa, registá-la na lacuna respetiva e explicar por que é que as outras estavam erradas. Em caso de dúvida, podiam adotar algumas das estratégias estudadas na segunda sessão: por exemplo, consulta do dicionário, da gramática ou do prontuário ortográfico.

O objetivo desta sessão era permitir aos alunos que, após ouvirem e visualizarem uma história, conseguissem completar um texto com lacunas e, quando surgissem dúvidas, recorressem às estratégias que tinham apreendido nas sessões anteriores.

#### **4.2.2.5. Quinta sessão**

Na última sessão, solicitamos aos alunos que redigissem, individualmente, um texto narrativo alusivo ao Natal. Durante a sua escrita, podiam recorrer aos dicionários e às gramáticas que tinham, mas não estavam autorizados a pedir apoio nem à professora titular, nem às duas estagiárias.

Seguidamente, entregamos-lhes uma lista de verificação relativa a regras de ortografia, para fazerem a revisão dos seus textos (cf. Anexo 9).

O principal objetivo desta sessão era determinar até que ponto tínhamos tido sucesso na apresentação dos conceitos e no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Em suma, pretendíamos verificar se estes cometiam menos erros ortográficos, quer por terem interiorizado as formas corretas das palavras e as regras ortográficas do Português (tendo em conta o novo Acordo Ortográfico), quer por saberem recorrer oportunamente às estratégias de remediação que tínhamos discutido com eles.

Evidentemente, esperávamos que estes últimos textos apresentassem menos erros ortográficos que os escritos na primeira sessão.

## Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados

### 5.1. Relativos à ortografia

O tema da ortografia foi a base de todo este trabalho de investigação, uma vez que era nosso propósito perceber que estratégias didáticas deveríamos adotar para desenvolver a competência ortográfica nos nossos alunos. Paralelamente, decidimos apostar na exploração da interação leitura-escrita, dado que estes processos se influenciam mutuamente.

Neste contexto, procuramos realizar atividades que nos possibilitassem conhecer as dificuldades dos alunos, ajudá-los a encontrar estratégias para as superar e promover o seu gosto pela ortografia.

Seguidamente, passamos a apresentar a análise dos dados recolhidos durante a realização das atividades propostas aos alunos, no decurso da intervenção didática, e a interpretação dos resultados obtidos.

#### 5.1.1. Análise de erros ortográficos

Estes dados foram obtidos a partir de textos escritos produzidos pelos alunos, no início e no fim da intervenção didática:

- Na primeira sessão, em grupos de quatro elementos;
- Na última sessão, individualmente.

Foram também recolhidos a partir dos jogos ortográficos: *Acordando* (realizado na terceira sessão) e preenchimento de lacunas num texto com palavras dadas (realizado na quarta sessão).

##### 5.1.1.1. Primeiro texto

Como foi referido anteriormente, na primeira sessão, os alunos, organizados em grupos de quatro elementos, procederam à escrita de um texto narrativo alusivo à temática da *Solidariedade*.

Analizamos os textos dos quatro grupos, tendo em conta os parâmetros que constam da lista de verificação para revisão de textos escritos de índole narrativa por nós concebida (cf. Anexo 3).

No Quadro 1, apresentamos os resultados desta análise para cada grupo:

| Grupos | Estrutura da narrativa                 | Pontuação                                 | Erros ortográficos                |
|--------|--|---|-----------------------------------|
| A      | Não respeita a estrutura da narrativa. | Não respeita algumas regras de pontuação. | Não apresenta erros ortográficos. |
| B      | Respeita a estrutura da narrativa.     | Não respeita algumas regras de pontuação. | Apresenta erros ortográficos.     |
| C      | Respeita a estrutura da narrativa.     | Não respeita algumas regras de pontuação. | Apresenta erros ortográficos.     |
| D      | Não respeita a estrutura da narrativa. | Não respeita algumas regras de pontuação. | Apresenta erros ortográficos.     |

**Quadro 1 – Desempenho dos grupos na produção do primeiro texto**

Ao fazermos a análise do texto produzido pelo Grupo A, verificamos que este não tinha compreendido bem a estrutura da narrativa, visto que não apresentou o espaço e tempo da ação, nem o desenrolar dos acontecimentos.

O mesmo grupo não respeitou também as regras de pontuação, pois nem sempre utilizou corretamente as vírgulas, usando-as frequentemente para separar o sujeito do predicado, por exemplo: *“E a senhora, não comeu tudo, [...]”*.

Em contrapartida, o texto por ele produzido era o único que não apresentava erros ortográficos.

O Grupo B respeitou a estrutura da narrativa, mas infringiu algumas regras de pontuação, por não ter usado vírgulas onde elas eram necessárias. Vejamos, por exemplo, o quinto parágrafo: *“Ao jantar os filhos do senhor agradeceram fazendo gestos religiosos.”* Deveriam ter colocado uma vírgula depois da forma verbal *“agradeceram”*.

Apuramos também que o seu texto continha erros ortográficos, cuja natureza é especificada no Quadro 2:

| Tipos de erros   | Erros cometidos pelo grupo                 |
|--|--|
| Incorreções por transcrição da oralidade   | <i>estabilicimento por estabelecimento</i> |
| Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica - relativas à posição acentual | <i>à por há</i>                            |
| Incorreções de acentuação  | <i>familia por família</i>                 |
| Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – separação de palavras                    | <i>dei-tou por deitou</i>                  |

**Quadro 2 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelo Grupo B**

Relativamente ao texto do Grupo C, constatamos que a estrutura da narrativa tinha sido respeitada e que não apresentava erros de pontuação.

Todavia, ocorreram erros ortográficos, cuja análise é apresentada no Quadro 3:

| Tipos de erros   | Erros cometidos pelo grupo          |
|--|-------------------------------------|
| Incorreções por transcrição da oralidade   | <i>ofreceu-lhe por ofereceu-lhe</i> |
| Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – relativas à posição acentual | <i>à por há</i>                     |

**Quadro 3 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelo Grupo C**

O Grupo D também não respeitou a estrutura da narrativa, uma vez que não apresentou o espaço e o tempo, as personagens e os acontecimentos iniciais, nem o problema e a sua resolução.

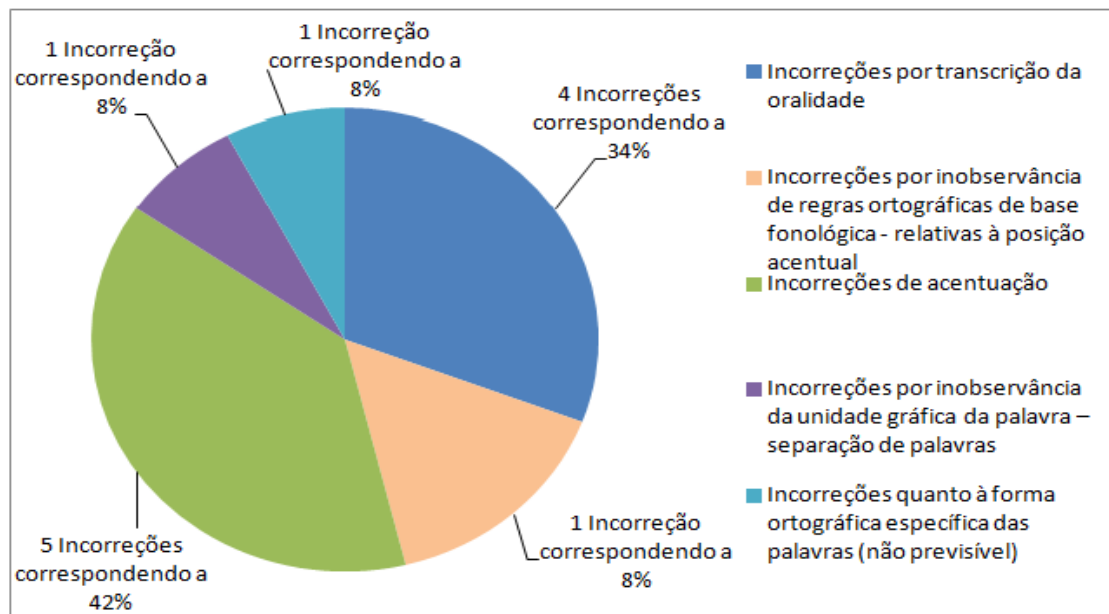
Este grupo infringiu igualmente algumas regras de pontuação. Não empregou corretamente as vírgulas, utilizando-as em demasia: por exemplo, na frase, “*Se acontecer o contrário devemos, por os restos para uma saca e reutilizar para os mais necessitados, ou para os animais, assim já não fazemos tanto desperdício, pões, milhões de pessoas morrem por dia, por causa de não terem comida e é por isso que não devemos desperdiçar comida, nem dinheiro.*” Como pudemos averiguar “*pões*” não deveria estar entre vírgulas e, como o parágrafo ficou demasiado longo, os alunos deveriam ter colocado um ponto final depois de “*desperdício*”, iniciando uma nova frase.

No seu texto, foram ainda identificados erros ortográficos, cuja análise é apresentada no Quadro 4:

| Tipos de erros  | Erros cometidos pelo grupo   |
|---|--|
| Incorreções por transcrição da oralidade  | <i>pões por pois<br/>esceço por excesso</i>                                    |
| Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (não previsível) | <i>esceço por excesso</i>  |
| Incorreções de acentuação   | <i>por por pôr<br/>tem por têm<br/>nos por nós<br/>contrario por contrário</i> |

**Quadro 4 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pelo Grupo D**

Com base nos quadros relativos à classificação dos erros ortográficos identificados nos primeiros textos produzidos, construímos o Gráfico 1, em que apresentamos informação alusiva ao desempenho dos grupos em termos de ocorrência de erros ortográficos:



**Gráfico 1 – Desempenho dos grupos em termos de tipos de erros ortográficos na escrita do primeiro texto**

A leitura do gráfico exposto revela-nos que:

- O tipo de erro mais frequente diz respeito à acentuação, pois evidenciamos que nos textos escritos estão presentes cinco incorreções desta categoria;
- O segundo erro mais frequente deriva da transcrição da oralidade, visto que encontramos quatro incorreções desta natureza nos textos dos grupos;
- Os restantes tipos de erro que figuram no gráfico contam apenas com uma ocorrência cada um.

Percecionamos que os erros cometidos pelos alunos referentes à transcrição da oralidade se devem ao dialeto praticado nesta região – Gafanha da Nazaré, pertencente ao concelho de Ílhavo e distrito de Aveiro –, pois constatamos que a maioria das pessoas da comunidade escolar pronunciava essas palavras da mesma maneira que os alunos que participaram no nosso estudo.

Relativamente às incorreções de acentuação, não encontramos nenhuma razão clara para o sucedido. Porém, consideramos que a sua ocorrência se justificava pela falta

de domínio suficiente das regras da acentuação, o que levava a que os alunos ainda não as tivessem automatizado.

### 5.1.1.2. Ditado de palavras e expressões

Como já foi referido, na segunda sessão do nosso estudo, realizamos uma atividade de ditado (cf. Anexo 4), para percebermos quais os tipos de erros mais frequentes na turma e permitir aos alunos que tomassem consciência deles e das estratégias a adotar para os evitar.

No Quadro 5, apresentamos a análise dos erros que detetamos nesta atividade:

| Tipos de erros   | Erros cometidos   |
|--|---|
| Incorreções por falhas de transcrição  | <i>akilo por àquilo</i>   |
| Incorreções por transcrição da oralidade   | <i>pescina por piscina</i>  |
| Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (não previsível)                        | de sobito por de súbito   |
| Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – relativas à posição acentual | de sobito por de súbito   |
| Incorreções de acentuação  | <i>portatil por portátil</i><br><i>áquilo por àquilo</i>          |
| Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – junção de palavras                       | <i>derrepente por de repente</i><br><i>desúbito por de súbito</i> |

**Quadro 5 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pela turma no ditado de palavras e expressões**

Ao compararmos a classificação dos erros cometidos nos primeiros textos (produzidos pelos grupos) com a classificação dos erros cometidos nesta atividade, constatamos que, mais uma vez, predominavam falhas ligadas a *Incorreções de acentuação*.

Confrontando os tipos de erros cometidos nas duas situações, realçamos ainda que, na segunda, surgem erros de dois novos tipos: *Incorreções por falha de transcrição*, que consideramos ter sido cometidas pela confusão das duas consoantes “q” e “k”, e *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – junção de palavras*, que, na nossa opinião, resultaram da “*insegurança experienciada pelos alunos no momento em que se inicia ou que se termina determinada palavra, bem como a segmentação da escrita resultante de padrões orais*” (Moura, 2012: 38).



### 5.1.1.3. Jogos ortográficos

Na terceira sessão, teve lugar o jogo “Acordando” (cf. Anexo 7).

Esta atividade permitiu-nos aferir que as regras do novo Acordo Ortográfico tinham sido bem adquiridas e estavam consolidadas, uma vez que os alunos erraram apenas em quatro palavras:

- *Além-mar*, tendo identificado como correta a grafia *além mar*;
- *Micro-ondas*, porque identificaram como correta a grafia *microondas*, revelando um domínio insuficiente das alterações relativas à utilização do hífen;
- *Heroico*, porque consideraram correta a grafia *heróico*, demonstrando lacunas no conhecimento das alterações relativas à acentuação;
- *Segunda-feira*, porque consideraram correta a grafia *Segunda-feira*, evidenciando um domínio insuficiente das alterações relativas ao uso de maiúsculas e minúsculas.

O preenchimento do texto com lacunas usando palavras dadas (cf. Anexo 8), atividade realizada na quarta sessão, também nos permitiu identificar mais dificuldades destes alunos, em termos de ortografia.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise feita:

| Tipos de erros   | Erros cometidos  |
|--|--|
| Incorreções por transcrição da oralidade   | <i>supresa</i> por <i>surpresa</i><br><i>dize</i> por <i>disse</i>       |
| Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextuais | <i>ananáz</i> por <i>ananás</i><br><i>somarenta</i> por <i>sumarenta</i> |
| Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – junção de palavras   | <i>Deque</i> por <i>de que</i><br><i>Trouxete</i> por <i>trouxe-te</i>   |

**Quadro 6 – Classificação dos erros ortográficos cometidos pela turma no preenchimento de lacunas num texto com palavras dadas**

Ao compararmos os erros cometidos nas atividades anteriores e os erros cometidos neste jogo, apuramos que, mais uma vez, os alunos cometeram erros ortográficos relacionados com as categorias *Incorreções por transcrição da oralidade* e *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – junção de palavras*.

Desta forma, a principal diferença em relação às classificações anteriores diz respeito ao aparecimento de uma nova categoria: *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextuais*.

#### 5.1.1.4. Segundo texto

Na quinta sessão, os alunos redigiram individualmente um texto narrativo.

No Gráfico 2, apresentamos informação relativa ao desempenho dos alunos na redação deste segundo texto, em termos de ocorrência de erros ortográficos:

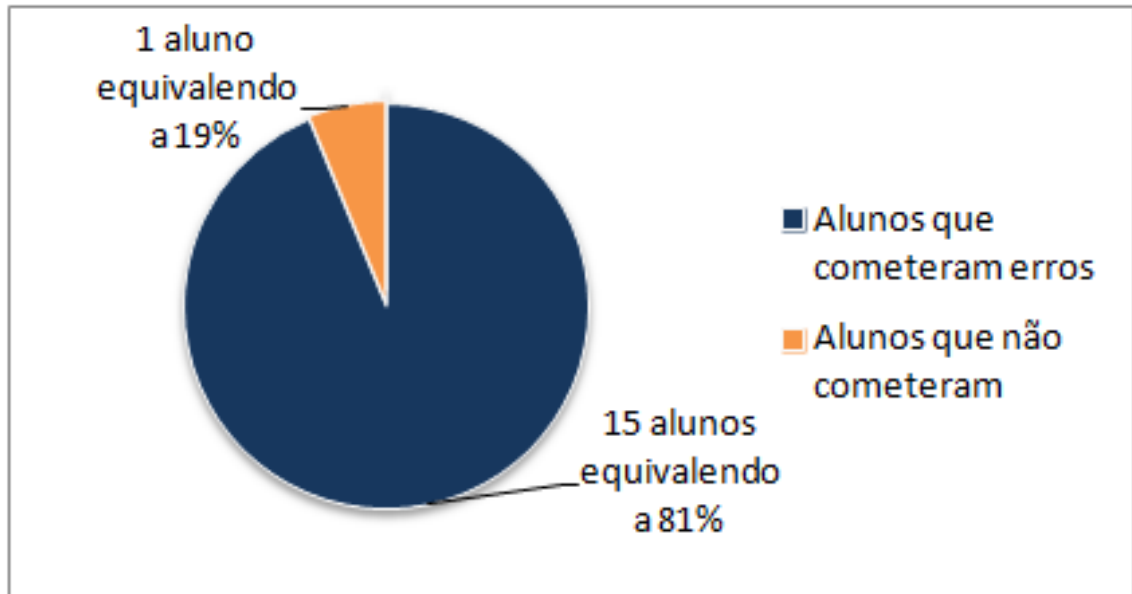


Gráfico 2 – Desempenho dos alunos em termos de ocorrência de erros ortográficos na escrita do segundo texto

A leitura deste gráfico revela que a grande maioria dos alunos cometeu erros ortográficos nos textos produzidos individualmente.

No Quadro 7, apresentamos a lista dos erros cometidos pelos alunos nos textos que escreveram individualmente:

| Alunos  | Erros cometidos  |
|---------|--|
| Aluno A | <i>a por à</i><br><i>chã por já (duas ocorrências)</i><br><i>hainda por ainda</i><br><i>elecopetro por helicóptero</i> |
| Aluno B | <i>caregador por carregador</i><br><i>sima por cima</i><br><i>anél por anel</i><br><i>idial por ideal</i>              |
| Aluno C | <i>a por há</i><br><i>divorcio por divórcio</i><br><i>a por à</i><br><i>por por pôr</i>                                |
| Aluno D | <i>returquiui por retorquiui</i>   |
| Aluno E | <i>e por é</i><br><i>cheia por seia</i><br><i>covidar por convidar</i>   |

|         |   |
|---------|---|
|         | <i>mira por Mira</i><br><i>a por à</i><br><i>café por café</i>  |
| Aluno F | <i>arvore por árvore</i><br><i>poco por pouco</i><br><i>val por vale</i><br><i>agua por água</i><br><i>è por é</i><br><i>tanbaem por também</i><br><i>peluxe por peluche</i><br><i>mercia por merecia</i>   |
| Aluno G | <i>assendia por acendia</i><br><i>seia por ceia</i>   |
| Aluno H | <i>Polonia por Polónia</i><br><i>comprimentava por cumprimentava</i><br><i>doendes por duendes</i><br><i>praser por prazer</i>  |
| Aluno I | <i>á por à</i><br><i>fase-te por fazer-te</i><br><i>Filândia por Finlândia</i>  |
| Aluno J | <i>natalicios por natalícios</i>  |
| Aluno K | <i>voçês por vocês</i><br><i>Ó por Oh</i>   |
| Aluno L | O aluno não cometeu erros ortográficos.   |
| Aluno M | <i>E a por ia</i><br><i>á por à</i><br><i>brincrar por brincar</i><br><i>sangados por zangados</i><br><i>sangada por zangada</i>  |
| Aluno N | <i>sítio por sítio</i><br><i>aja por haja</i><br><i>Polo por Pólo</i><br><i>exitar por hesitar</i><br><i>málas por malas</i><br><i>asseguir por a seguir</i>  |
| Aluno O | <i>pantofas por pantufas</i><br><i>acordo por acordou</i><br><i>pequeno almoço por pequeno-almoço</i><br><i>Raque por Raquel</i><br><i>nos por nós</i><br><i>fosse-mos por fossemos</i>   |
| Aluno P | <i>pequeno almoço por pequeno-almoço</i><br><i>pentiei-me por penteiei-me</i><br><i>asseguir por a seguir</i><br><i>ai por aí</i><br><i>basuca por bazuca</i><br><i>destruidos por destruídos</i><br><i>ninguem por ninguém</i><br><i>ultima por última</i> |

**Quadro 7 – Erros ortográficos cometidos por cada aluno na escrita do segundo texto**

No Quadro 8, apresentamos a classificação desses erros, de acordo com a tipologia que temos vindo a usar (Barbeiro, 2007):

| Tipos de erros   | Erros cometidos   |
|--|---|
| Incorreções por falhas de transcrição  | <i>caregador por carregador</i><br><i>acordo por acordou</i><br><i>Raque por Raquel</i><br><i>poco por pouco</i><br><i>voçês por vocês</i>  |
| Incorreções por transcrição da oralidade   | <i>cheia por seia</i><br><i>Filândia por Finlândia</i><br><i>acordo por acordou</i><br><i>elecopetro por helicóptero</i><br><i>idial por ideal</i><br><i>poco por pouco</i><br><i>val por vale</i><br><i>tanbaem por também</i><br><i>mercia por merecia</i><br><i>comprimentava por cumprimentava</i><br><i>brincrar por brincar</i><br><i>cafê por café</i><br><i>châ por já</i><br><i>covidar por convidar</i> |
| Incorreções de acentuação  | <i>nos por nós</i><br><i>a por à</i><br><i>anél por anel</i><br><i>por por pôr</i><br><i>e por é</i><br><i>Polo por Pólo</i><br><i>málas por malas</i><br><i>ninguem por ninguém</i><br><i>è por é (duas ocorrências)</i><br><i>á por à (duas ocorrências)</i>  |
| Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – representação dos morfemas  | <i>à por há</i><br><i>hainda por ainda</i><br><i>aja por haja</i><br><i>Ó por Oh</i><br><i>exitar por hesitar</i>   |
| Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – relativas à posição acentual | <i>divorcio por divórcio</i><br><i>arvore por árvore</i><br><i>agua por água</i><br><i>Polonia por Polónia</i><br><i>natalicios por natalícios</i><br><i>sítio por sítio</i><br><i>ai por aí</i><br><i>destruidos por destruídos</i><br><i>ultima por última</i>  |
| Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (não previsível)                        | <i>sima por cima</i><br><i>returquiui por retorquiui</i><br><i>peluxe por peluche</i><br><i>assendia por acendia</i><br><i>seia por ceia</i><br><i>praser por prazer</i><br><i>faser-te por fazer-te</i><br><i>sangados por zangados</i><br><i>sangada por zangada</i><br><i>pantofas por pantufas</i><br><i>basuca por bazuca</i>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <i>pentiei-me por pentei-me</i><br><i>doendes por duendes</i> |
| Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas - ligados à representação de nomes próprios e comuns | <i>mira por Mira</i>  |
| Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – junção de palavras                          | <i>asseguir por a seguir (duas ocorrências)</i>               |
| Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – separação de palavras                       | <i>E a por ia</i><br><i>fosse-mos por fossemos</i>            |
| Uso inadequado do hífen   | <i>pequeno almoço por pequeno-almoço (duas ocorrências)</i>   |

**Quadro 8 - Classificação dos erros ortográficos cometidos pelos alunos na escrita do segundo texto**

No Gráfico 3, apresentamos informação relativa ao desempenho dos grupos neste segundo texto, em termos de ocorrência de erros ortográficos:

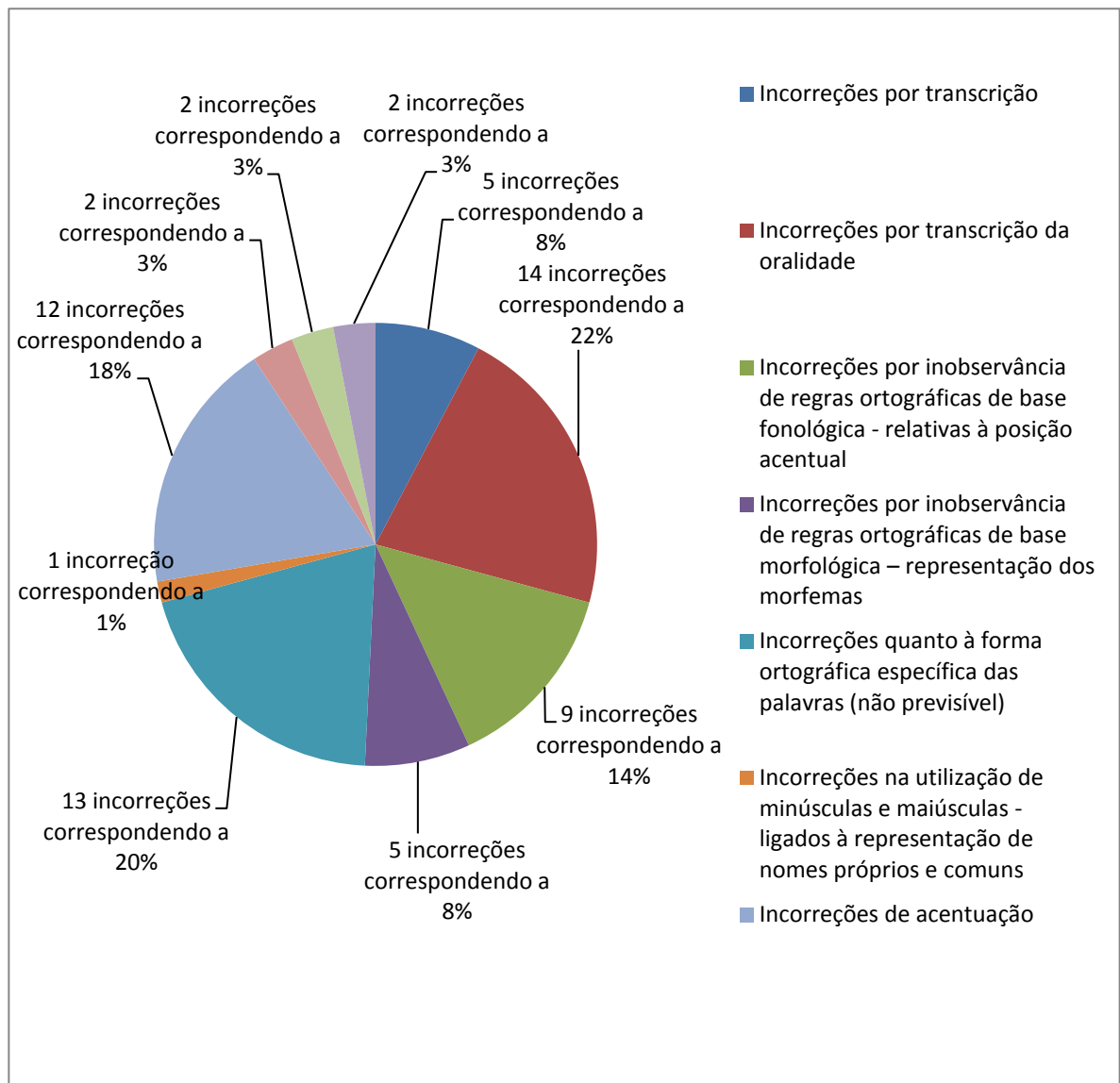


Gráfico 3 – Desempenho dos alunos em termos de tipos erros ortográficos na escrita do segundo texto

A leitura do gráfico revela-nos que os tipos de erros mais frequentes são:

- As *incorreções por transcrição da oralidade*, com catorze ocorrências (correspondendo a 22% do total de erros cometidos);
- As *incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (não previsível)*, com treze ocorrências (correspondendo a 20% do total de erros cometidos);

- As *incorrekções de acentuação*, com doze ocorrências (correspondendo a 18% do total de erros cometidos);

- As *incorrekções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – relativas à posição acentual*, com nove ocorrências (correspondendo a 14% do total de erros cometidos);

- As *incorrekções por falhas de transcrição e as incorrekções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – representação dos morfemas*, com cinco ocorrências cada uma (correspondendo a 8% do total de erros cometidos).

Para os restantes tipos de erros cometidos, foram encontradas poucas ocorrências.

Ao compararmos os erros cometidos neste segundo texto (produzido individualmente) com os cometidos no primeiro (escrito em grupo), verificamos que nesta última atividade os alunos cometeram mais erros e de todos os tipos apontados por Barbeiro (2007). Frisamos que tal sucedeu devido ao facto de estarem a produzir o texto individualmente, logo as suas dificuldades sobressaíram: ao trabalharem em grupo, ajudavam-se uns aos outros.

### **5.1.2. Sua correção**

A revisão dos textos é fundamental, na medida em que *“é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.”* (Barbeiro & Pereira, 2007: 19).

Por conseguinte, integramos, na nossa intervenção didática, atividades que visavam levar os alunos a realizá-la e a tomar consciência da sua importância.

#### **5.1.2.1. No primeiro texto**

As duas primeiras sessões da nossa intervenção didática tinham como principal objetivo permitir a consciencialização, por parte dos alunos, dos diversos tipos de erros ortográficos que cometiam a partir da revisão e correção dos textos escritos em grupo. A revisão dos respetivos erros ortográficos feita pelos grupos é apresentada em anexo (cf. Anexo 10).

Ao preencher a lista de verificação (cf. Anexo 9), o Grupo A não reconheceu que o seu texto não apresentava erros ortográficos. Contudo, após uma leitura orientada, compreenderam que não tinham cometido incorreções.

No Quadro 9, apresentamos os resultados da análise da correção dos erros cometidos feita pelos restantes grupos, aquando da reescrita do primeiro texto produzido durante a nossa intervenção didática:

| Grupo B             | Grupo C          |                                     | Grupo D            |                                |                                      |
|---------------------|------------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Erros acrescentados | Erros corrigidos | Erros não corrigidos                | Erros corrigidos   | Erros não corrigidos           | Erros acrescentados                  |
| hà <i>por</i> há    | à <i>por</i> há  | ofreceu-lhe <i>por</i> ofereceu-lhe | por <i>por</i> pôr | pões <i>por</i> pois           | nessecitados <i>por</i> necessitados |
|                     |                  |                                     | tem <i>por</i> têm | esceço <i>por</i> excesso      | á <i>por</i> há                      |
|                     |                  |                                     | nos <i>por</i> nós | contrario <i>por</i> contrário |                                      |

Quadro 9 – Correção dos erros na reescrita do primeiro texto

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que o Grupo B corrigiu todos os erros, mas, na reescrita, cometeu um novo erro, correspondendo a uma *incorreção de acentuação* (hà *por* há).

Também constatamos que o Grupo C deixou por corrigir um erro relativo a uma *incorreção por transcrição da oralidade* (ofreceu-lhe *por* ofereceu-lhe).

Verificamos ainda que o Grupo D:

- Corrigiu quase todos os erros correspondendo a *incorreções por de acentuação* (à exceção de *contrario por contrário*);

- Não corrigiu os erros derivados de *incorreções por transcrição da oralidade* (pões *por* pois e esceço *por* excesso) e de *incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras* (esceço *por* excesso);

- Acrescentou erros relacionados com *incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras* (nessecitados *por* necessitados) e *incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – representação dos morfemas* (á *por* há).

É de destacar que continuavam a verificar-se com frequência erros de dois tipos: *incorreções de acentuação* e *incorreções por transcrição da oralidade*.



### 5.1.2.2. Nos jogos ortográficos

Na terceira sessão, a turma, dividida em grupos, tinha de corrigir as palavras do jogo “Acordando”, quando estas estavam incorretas, e justificar a sua proposta de correção.

As correções feitas e respetivas justificações são apresentadas no Quadro 10:

| Palavras corrigidas | Justificação da correção feita   |
|---------------------|--|
| Correcção           | Com o novo acordo ortográfico, a palavra escreve-se <i>correção</i> .  |
| Recepção            | Porque, com o novo acordo ortográfico, escreve-se <i>recepção</i> .  |
| Pára-vento          | Porque <i>pára</i> não tem acento.   |
| Pós-parto           | Está correta porque consultamos o dicionário.  |
| dezembro            | É um mês do ano, no antigo acordo ortográfico escrevia-se dezembro com letra maiúscula e com novo acordo escreve-se com letra minúscula. |
| primavera           | Está correta porque o novo acordo ortográfico não mudou nesta palavra.   |
| inverno             | Está mal. Fomos ao dicionário.   |
| Concepção           | Era com o antigo acordo ortográfico.   |
| terça-feira         | Esta palavra está correta porque tem todas as letras bem.  |
| Lêem                | Porque, com o novo acordo, <i>leem</i> não leva acento circunflexo.  |
| Paraquedas          | Porque fomos ver ao dicionário.  |
| Auto-confiança      | Está errada porque o novo acordo ortográfico tirou-lhe o hífen.  |

**Quadro 10 – Palavras devidamente corrigidas no jogo Acordando e justificações apresentadas**

A sua análise permite-nos reconhecer que os alunos identificaram a maior parte das palavras que se encontravam escritas incorretamente. Mas, nem sempre apresentaram justificações adequadas.

No Quadro 11, elencamos as justificações inadequadas:

| Palavras corrigidas | Justificação da correção feita   |
|---------------------|--|
| Correcção           | Com o novo acordo ortográfico, a palavra escreve-se <i>correção</i> .  |
| Recepção            | Porque, com o novo acordo ortográfico, escreve-se <i>recepção</i> .    |
| primavera           | Está correta porque o novo acordo ortográfico não mudou nesta palavra. |
| Concepção           | Era com o antigo acordo ortográfico.                                   |

**Quadro 11 – Justificações inadequadas apresentadas pelos alunos**

A leitura destes dois quadros revela-nos que, apesar de terem compreendido que as palavras estavam erradas, os alunos apresentaram algumas justificações inadequadas, o

que mostra que não tinham compreendido as regras ortográficas subjacentes à escrita dessas palavras.

Mais concretamente:

- Três casos informam de que grafia das palavras está errada, tendo em conta o novo acordo ortográfico, mas não explicitam a regra que não foi respeitada (palavras *correção*, *recepção* e *concepção*);

- Um dos casos adverte de que grafia da palavra está correta, tendo em conta o novo Acordo Ortográfico, mas não explicita a regra que a justifica (palavra *primavera*).

Pensamos que as falhas apresentadas nas justificações dadas pelos alunos se devem ao facto de não saberem aplicar as regras do novo Acordo Ortográfico, mesmo tendo consciência de que a sua implementação acarretou algumas mudanças.

No Quadro 12, apresentamos as situações em que palavras erradas não foram corrigidas e as justificações referidas para manter a grafia proposta:

| Palavras corrigidas | Justificação da correção feita                                    |
|---------------------|---|
| Heróico             | Porque no dicionário estava a dizer que estava certa.             |
| Segunda-feira       | Porque é um dia da semana, e leva hífen e esta bem escrita.       |
| Microondas          | Porque o novo acordo não modificou a palavra.                     |
| Além mar            | Porque <i>além mar</i> não existe, só existe <i>além do mar</i> . |

**Quadro 12 – Palavras erradas não corrigidas no jogo *Acordando* e justificações apresentadas**

Analisando as justificações apresentadas, podemos verificar que os alunos:

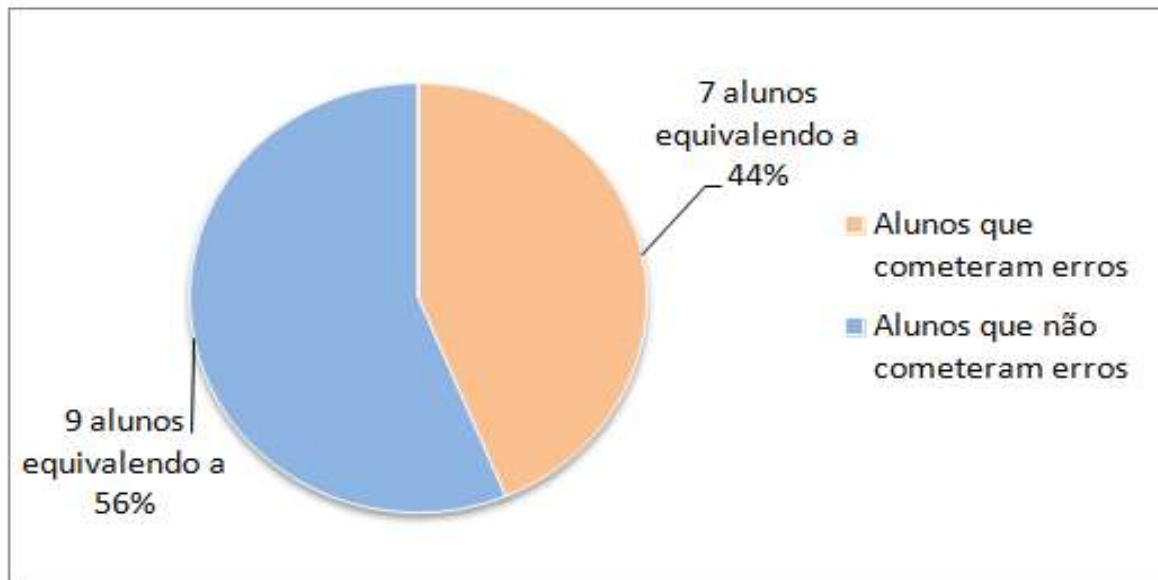
- Para as palavras *heróico* e *micro-ondas*, consultaram um dicionário que não estava adaptado ao novo Acordo Ortográfico e não se aperceberam do lapso e não compreenderam a regra ortográfica que afeta estas palavras;

- Quanto à palavra *além mar*, que certamente não conheciam, afirmaram que não existia, sem terem tido o cuidado de consultar um dicionário.

## 5.2. Relativos à integração da ortografia em atividades de leitura e escrita

O jogo ortográfico proposto na quarta sessão da nossa intervenção didática (em que os alunos deviam completar as lacunas num texto proposto com palavras dadas por nós) estava também focado neste aspeto da nossa problemática: a integração da ortografia em atividades de leitura e escrita.

No Gráfico 4, apresentamos informação relativa ao desempenho dos alunos nesta atividade:



**Gráfico 4 – Desempenho dos alunos em termos de ocorrência de erros ortográficos no preenchimento de lacunas num texto com palavras dadas**

A sua leitura permite-nos constatar que um número considerável de alunos teve dificuldade neste jogo. Porém, a maior parte da turma conseguiu completar o texto sem erros ortográficos.

Provavelmente, precisariam de ter relido o texto e as palavras dadas para completar as lacunas e refletir melhor sobre a opção feita, de forma a não cometerem tantos erros ortográficos devido a escolherem a versão errada da palavra.

Como afirmamos, no enquadramento teórico do presente relatório, a leitura e a escrita estabelecem entre si uma relação biunívoca e *“a leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são, naturalmente processos que permitem compreender o modo de produção do texto a ler.”* (Pereira e Azevedo, 2005: 13).



## Capítulo 6 – Conclusões e sugestões

### 6.1. Conclusões

Com a realização deste estudo, ambicionava-se contribuir para a compreensão do papel desempenhado pela interação leitura-escrita na aprendizagem da ortografia e no desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A partir da intervenção didática realizada foi possível reunir informação, de forma a obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Será que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura favorece a aprendizagem da ortografia?

- Será que é possível adotar estratégias de ensino da ortografia que rentabilizem a interação leitura-escrita?

Com este estudo, também se pretendia atingir os seguintes objetivos:

- Compreender o papel desempenhado pela compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico;

- Conceber, implementar e avaliar estratégias de ensino da ortografia, introduzindo o novo Acordo Ortográfico, que rentabilizassem a interação leitura-escrita.

#### 6.1.1. Relativas à ortografia

No que diz respeito à ortografia, a análise dos dados recolhidos em cada sessão provou que, quando a turma se encontrava dividida em pequenos grupos, os alunos cometiam menos erros ortográficos. Consideramos que tal sucedia devido ao facto de os alunos com mais dificuldades estarem distribuídos pelos diversos grupos, podendo usufruir da ajuda dos que tinham melhor desempenho.

Apuramos também que os alunos tinham dificuldade em fazer a revisão dos seus textos, pois, de um modo geral, não corrigiram os erros ortográficos presentes nos textos que tinham produzido.

A análise feita revela que estes alunos incorriam frequentemente em dois tipos de erros: *incorreções por transcrição da oralidade* e *incorreções de acentuação*. Consideramos que isso significa que é necessário agir sobre a sua forma de pronunciar as

palavras em contexto formal, evitando passar para a escrita regionalismos em termos de pronúncia, e trabalhar com eles as regras de acentuação das palavras, agora à luz do novo Acordo Ortográfico.

Parece-nos que a tarefa de caracterizar os erros ortográficos, habitualmente cometidos nos textos produzidos por esta turma, foi deveras importante, na medida em que permitiu aos alunos fazerem uma avaliação formativa do seu desempenho, identificando os seus pontos fortes e pontos fracos. Melhor ainda: foi o ponto de partida para a identificação de estratégias para superarem as lacunas detetadas.

Relembramos que, no enquadramento teórico do nosso projeto, defendemos que uma das formas de conseguir que o aluno se empenhe no desenvolvimento da sua competência ortográfica consiste em fazê-lo desempenhar um papel ativo na identificação e compreensão dos erros. Em contrapartida, essa atitude também terá reflexos positivos na aprendizagem, pois um dos caminhos para melhorar ou “desautomatizar” o erro é pensar antes de escrever.

No que toca ao novo Acordo Ortográfico, averiguamos que os alunos já possuíam muitos conhecimentos sobre a sua implementação e as principais alterações que introduzia na escrita e o utilizavam nos seus escritos. Contudo, quando fizemos o jogo relacionado com este tema, revelaram dificuldades na utilização do hífen e no sistema de acentuação gráfica.

Constatamos também que nem todos os objetivos do jogo foram cumpridos, isto é, apesar de terem identificado a maioria das palavras escritas erradamente, não conseguiram justificar corretamente, isto é, apresentaram justificações erróneas que denotavam uma falta de compreensão da regra ortográfica subjacente à grafia a adotar para cada palavra.

A análise dos textos narrativos produzidos individualmente na última sessão da intervenção didática demonstrou que grande parte dos alunos continuava a cometer erros ortográficos. Mais uma vez, pensamos que tal sucedeu devido ao facto da turma não realizar este tipo de atividades frequentemente. Como sabemos, a escrita, a leitura e a revisão de textos devem ser uma prática constante, para que estes hábitos sejam

enraizados e para que os alunos, no seu futuro percurso escolar, escrevam cada vez mais textos com menos erros ortográficos.

Verificámos ainda que é possível adotar estratégias de ensino da ortografia que rentabilizem a interação leitura-escrita, no sentido em que, ao abordarmos os conceitos relativos à temática da ortografia, auxiliamos os alunos a desenvolver competências e capacidades no âmbito da compreensão na leitura e da expressão/produção escrita.

#### **6.1.2. Relativas à sua integração em atividades de leitura e escrita**

Todas as atividades de ortografia que propusemos a estes alunos estavam implícita ou explicitamente relacionadas com a leitura, sendo que a quarta sessão se direcionou mais especificamente para este processo, através do jogo de preenchimento de lacunas num texto previamente explorado com os alunos.

Esta atividade foi ao encontro do que afirmávamos no enquadramento teórico deste estudo: a compreensão na leitura influencia o desempenho na produção escrita.

Concluímos, assim, que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura favorece a aprendizagem da ortografia, uma vez que, ao envolvermos os alunos em atividades de leitura e de compreensão de textos, permitimos que adquiram e reforcem conhecimentos ortográficos, desenvolvendo assim a sua competência ortográfica e, por conseguinte, melhorando a sua expressão/produção escrita.

#### **6.2. Sugestões pedagógico-didáticas**

Após a realização do presente estudo, sentimo-nos capaz de apresentar algumas sugestões de natureza pedagógico-didática.

##### **6.2.1. Relativas à ortografia**

No que refere à ortografia, consideramos pertinente que esta temática seja abordada e explorada, de forma repetida e sistemática, no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a *“ortografia deve estar sujeita a um ensino sistemático que, gradualmente conduza à consciencialização e reflexão sobre as dificuldades ortográficas, cabendo ao professor desenvolver no quotidiano escolar atitudes de curiosidade sobre a língua escrita enquanto objeto de conhecimento”* (Paiva, 2009: 122).

Na nossa opinião, os jogos ortográficos são uma das formas de promover o desenvolvimento da competência ortográfica nos alunos, uma vez que conseguem cativar a sua atenção.

Como sabemos, esta temática nem sempre é encarada com muita motivação, nos primeiros anos de escolaridade. Contudo, pensamos que este tipo de atividade, adequadamente planeada e orientada, permite a construção de novos conhecimentos e a consolidação dos já adquiridos de uma forma mais lúdica. Como afirma Vygotsky (1988: 81): *“O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do lúdico que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”*.

Um aspeto que também verificámos com o nosso estudo foi que os alunos não tinham plena consciência de quais as estratégias a adotar para não cometer erros ortográficos. Assim, através da nossa intervenção didática, depreendemos que é verdadeiramente importante fazê-los compreender que podem recorrer a diversos materiais disponíveis para resolver este tipo de dificuldades, ou seja, sempre que sentem dúvidas em relação à escrita de determinadas palavras: dicionários, gramáticas e prontuários. Por conseguinte, o professor deve promover o seu uso nas atividades de escrita.

### **6.2.2. Relativas à sua integração em atividades de leitura e escrita**

No nosso estudo, como referimos anteriormente, desenvolvemos atividades relacionadas com a ortografia que faziam interagir a leitura e a escrita.

Assim, constatamos que estas atividades são de extrema importância para os alunos, uma vez que, conjugando a leitura e a escrita, conseguem melhorar a sua competência ortográfica. De facto, as atividades de interação leitura-escrita permitem aos alunos pôr em prática os seus conceitos teóricos relativos às regras ortográficas. Isto é, a partir da leitura de textos observam como se escreve corretamente e aplicam esses mesmos conhecimentos na sua produção escrita.



Relativamente à produção textual, é de referir que o professor não deve posicionar-se apenas *“como um mero recetor dos textos escritos produzidos pelos alunos. Deverá antes orientá-los na sua conceção e redação, motivá-los para a revisão dos textos produzidos e promover a sua reescrita e melhoria depois da sua análise crítica e formativa feita por si próprio, pelos outros alunos e, eventualmente, também por elementos externos à sala de aula. (...) O trabalho de reescrita e melhoria dos textos escritos produzidos permite desenvolver a consciência metalinguística e meta discursiva dos alunos, o que implica que seja levado a cabo de forma sistemática e com base em instrumentos de análise crítica e reflexão, produzidos e usados em conjunto pelo professor e pelos alunos.”* (Gomes, 2011: 64)

Portanto, o docente deve ter em atenção todas as fases da produção textual, dando ênfase à revisão do texto, uma vez que é nessa fase que o aluno toma consciência dos seus erros e tem a possibilidade de os corrigir.

### **6.3. Limitações do estudo**

Antes de mais, é importante referir que pensamos ter atingido os objetivos que formulamos para esta intervenção didática e encontrado elementos que nos ajudaram a encontrar respostas possíveis para as nossas questões de investigação.

Contudo, consideramos que uma das principais limitações deste estudo foi o seu tempo de duração. As cinco sessões desta intervenção didática foram bastante enriquecedoras e permitiram que realizássemos atividades úteis, mas sentimos que, se tivéssemos podido realizar mais algumas sessões, poderíamos ter feito mais atividades que promovessem a aquisição das regras ortográficas. E assim, no último texto produzido pelos alunos, teríamos certamente obtido melhores resultados, ou seja, estes teriam cometido menos erros ortográficos.

### **6.4. Sugestões para outros estudos**

Através da conceção, implementação e avaliação desta intervenção didática, apercebemo-nos de que esta temática é, sem dúvida, bastante rica e poderá ser explorada de outros pontos de vista.

Sem negarmos o interesse dos jogos ortográficos, sentimos que seria importante fazer um outro estudo em que estas questões fossem mais trabalhadas a partir da produção de textos, individualmente ou em grupo.

Por outro lado, pensamos que também seria relevante perceber e compreender quais as representações que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os alunos universitários, futuros docentes do 1º CEB, têm em relação à interação leitura-escrita e à sua relação com a aprendizagem da ortografia.



### **Bibliografia/webgrafia:**

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: Edições ASA.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. In *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Consultado em novembro/dezembro 2012, em [http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu\\_s.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf).

Casteleiro, J. M., & Correia, P. D. (2008). *Atual: o novo acordo ortográfico – O que vai mudar na grafia do português*. Lisboa: Texto Editores.

Correia, M. I. M. (2002). *Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da compreensão escrita: representações de professores e alunos do 5º Ano*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

Fernandes, A. M. (2006). Projeto SER MAIS – Educação Para a Sexualidade Online. In *Faculdade de Ciências – Universidade do Porto*. Consultado em maio 04, 2013, em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf).

Gomes, B. O. N. S. C. (2011). *Representações sobre a interacção leitura-escrita de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Guimarães, G., & Roazzi, A. (2005). A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In Moraes, Artur Gomes de (org.), *O aprendizado da ortografia*. (pp. 61-75). Belo Horizonte: Autêntica.
- Jaffré, J.-P. (1989). *Didactiques de l'orthographe*. Paris: Hachette.
- Lacerda, F. V. (2009). Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990: A recepção no Brasil e em Portugal. In *Unidade Universitária de Ciências Socio-Econômicas e Humanas*. Consultado em março 20, 2013, em [http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/a/no/ano\\_2009/tccletras\\_acordo\\_ortografico\\_lingua\\_portuguesa\\_1990\\_lacerda\\_2009.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/a/no/ano_2009/tccletras_acordo_ortografico_lingua_portuguesa_1990_lacerda_2009.pdf).
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2011). Tópico 15. In *Fórum Ortografias*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação. Consultado em URL indisponível.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e ensino experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. In *Casa da leitura*. Consultado em março 17, 2013, em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_serleitorsecXXI\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf).
- Menezes, I., & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita, *Intercompreensão*, 11, 61-70.
- Ministério da Educação (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moraes, A. G. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- Moura, I. S. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2010). *Escrita – Guião de implementação do novo programa de Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pausas, A. D. U. & colaboradores (2004). *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed (trad).
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pérez, F. C., & Garcia, J. R. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed (trad.).
- Priberam (2011). Nova Ortografia – Modo de usar (Português Europeu). In *Flip – Priberam*. Consultado em janeiro 16, 2012, em <http://www.priberam.pt/docs/NovaOrtografia.pdf>.
- Ramos, Ana Margarida (2009). *Formação de leitores*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Línguas e Culturas [Apresentação em PowerPoint].
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. In *Exedra – Revista Científica Escola Superior de Educação de Coimbra*. Consultado em março 17, 2013, em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>.
- Sá, C. M., & Macário, M. J. (2011). Tópico 3. In *Fórum Compreensão da leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação. Consultado em URL indisponível.
- Sim-Sim, I. (2002). A formação para o ensino da leitura. In Sim-Sim, I. (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 51-64). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.

Vygotsky, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

## **ANEXOS**





## **Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática**

### **Planificação do dia 26 de novembro de 2012 (1ª sessão)**

#### **Objetivos a atingir (PPEB, 2009)**

##### **Compreensão do Oral**

Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias.

##### **Escrita**

Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos;

Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...

Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:

- Identificar erros
- Acrescentar, apagar, substituir
- Condensar, reordenar, reconfigurar
- Efetuar eventuais correções ou reformulações;

#### **Metas Curriculares de Português (2012)**

##### **Leitura e Escrita LE4**

##### **15. Planificar a escrita de textos.**

Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

##### **16. Redigir corretamente.**

1. Utilizar uma caligrafia legível.
2. Escrever com correção ortográfica e de pontuação.
3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.

4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.

5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.

#### **17. Escrever textos narrativos.**

1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.

2. Introduzir descrições na narrativa.

#### **22. Rever textos escritos.**

1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.

2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.

3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.

4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.

5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.

6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

#### **Descrição de atividades**

- Revisão da Estrutura da Narrativa;
- Visualização do filme “Chicken à la carte” e respetiva reflexão;
- Escrita, em grupos de quatro elementos, de uma narrativa alusiva à temática “Solidariedade”;
- Preenchimento de uma lista de verificação relativa ao texto escrito;
- Troca de textos e respetiva correção;

#### **Recursos materiais**

Vídeo: [http://www.youtube.com/watch?v=MrQ\\_PywVbr8](http://www.youtube.com/watch?v=MrQ_PywVbr8) ; Lista de verificação.

## **Planificação do dia 03 de dezembro de 2012 (2ª sessão)**

### **Objetivos a atingir (PPEB, 2009)**

#### **Escrita**

Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:

- Identificar erros
- Acrescentar, apagar, substituir
- Condensar, reordenar, reconfigurar
- Efetuar eventuais correções ou reformulações;

### **Metas Curriculares de Português (2012)**

#### **Leitura e Escrita LE4**

#### **14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.**

3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.

#### **22. Rever textos escritos.**

6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

### **Descrição de atividades**

- Exploração, em grande grupo, dos tipos de erros ortográficos existentes;
- Discussão de estratégias para identificação e resolução dos erros;
- Correção, em grupos de quatro elementos, do texto elaborado na aula passada;
- Preenchimento de uma lista de erros cometidos pela turma;

### **Recursos materiais**

Textos elaborados na aula anterior (Anexo 2);

Tabela síntese dos tipos de erros cometidos pela turma (Anexo 3);

Caderno diário;

## **Planificação do dia 04 de dezembro de 2012 (3ª sessão)**

### **Objetivos a atingir (PPEB, 2009)**

### **Metas Curriculares de Português (2012)**

### **Descrição de atividades**

- Apresentação relativa ao Acordo Ortográfico;
- Elaboração de um jogo denominado “Acordando”;

### **Recursos materiais**

Apresentação em PowerPoint

## **Planificação do dia 05 de dezembro de 2012 (4ª sessão)**

### **Objetivos a atingir (PPEB, 2009)**

#### **Leitura**

Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos

### **Metas Curriculares de Português (2012)**

#### **Educação Literária EL4**

##### **23. Ler e ouvir ler textos literários.**

1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

#### **Leitura e Escrita LE4**

##### **22. Rever textos escritos.**

6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

### **Descrição de atividades**

- Leitura do livro “A surpresa de Handa” de Eileen Browne;
- Atividade de preenchimento de lacunas no texto do livro, a fim de desenvolver a capacidade de escrever um texto com correção ortográfica;

### **Recursos materiais**

Livro

Texto com lacunas para preencher

## **Planificação do dia 10 de dezembro de 2012 (5ª sessão)**

### **Objetivos a atingir (PPEB, 2009)**

#### **Escrita**

Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos;

Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...

Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:

- Identificar erros
- Acrescentar, apagar, substituir
- Condensar, reordenar, reconfigurar
- Efetuar eventuais correções ou reformulações;

### **Metas Curriculares de Português (2012)**

#### **Leitura e Escrita LE4**

#### **15. Planificar a escrita de textos.**

Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

#### **16. Redigir corretamente.**

1. Utilizar uma caligrafia legível.
2. Escrever com correção ortográfica e de pontuação.
3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.
4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.
5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.

### **17. Escrever textos narrativos.**

1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.
2. Introduzir descrições na narrativa.

### **22. Rever textos escritos.**

1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.
2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.
3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.
4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.
5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.
6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

### **Descrição de atividades**

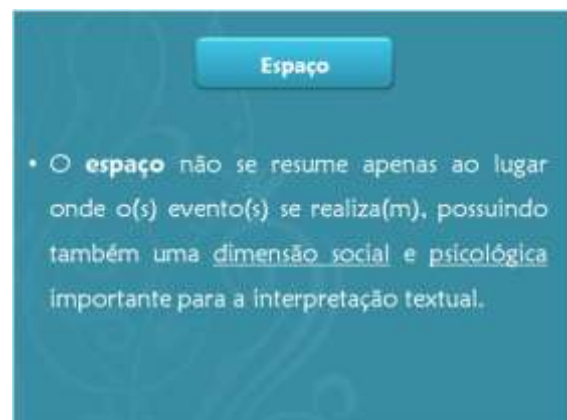
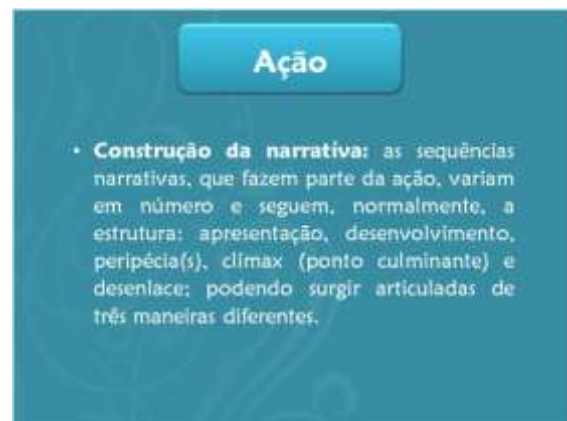
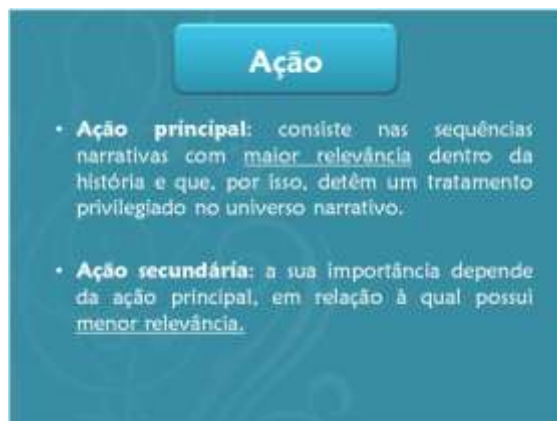
- Escrita individual de um texto narrativo sobre o Natal.

### **Recursos materiais**

Caderno Diário



## Anexo 2 – Estrutura do texto narrativo (apresentação em PowerPoint)



### Espaço físico

- Espaço real (geográfico: interior e exterior) onde os acontecimentos ocorrem. As referências ao espaço físico conferem verosimilhança à história narrada.

### Espaço social

- Ambiente social vivido pelas personagens e cujos traços ilustram a atmosfera social ( características culturais, econômicas, políticas...) em que se movimentam.

### Espaço psicológico

- **Espaço psicológico:** corresponde aos pensamentos, sonhos, estados de espírito, memórias e reflexões das personagens.

Voltar

### Tempo

- As sequências narrativas ocorrem durante um tempo que pode ser, mais ou menos extenso.

### Tempo

- **Histórico:** consiste na época ou período da história em que se desenrolam as sequências narrativas.
- **Da Diegese:** consiste no tempo durante o qual a ação se desenrola, segundo uma ordem cronológica, e em que surgem marcas objetivas da passagem das horas, dias, meses, anos...

### Tempo Psicológico

- Tempo subjetivo, diretamente relacionado com as **emoções, a problemática existencial das personagens**, ou seja, a forma como estas sentem a passagem do tempo, vivendo momentos felizes e/ou infelizes.

Voltar

### Personagem

- **A personagem** é uma entidade ficcional, dotada de um retrato físico (características físicas observáveis) e psicológico (maneira de ser/pensar).

### Personagem

- **Classificação quanto ao relevo:**
- **Personagem principal/protagonista/herói** – o seu desempenho é fundamental para o desenvolvimento da ação, na qual possui um **papel central**.

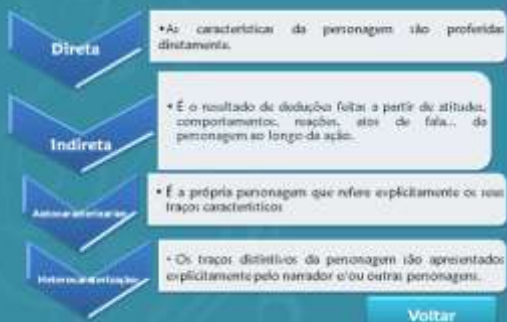
### Personagem

- **Classificação quanto ao relevo:**
- **Personagem secundária** – desempenha um papel **menos importante** do que o do herói no desenvolvimento dos acontecimentos.

### Personagem

- **Classificação quanto ao relevo:**
- **Figurante** – assume um **papel irrelevante**, cabendo-lhe a **função de ilustrar um espaço-social**, uma profissão, uma ideologia.

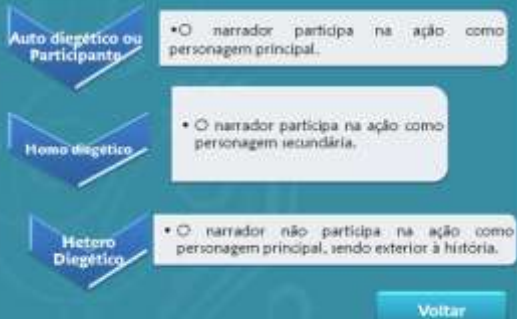
### Personagem – Processos de Caracterização



### Narrador

- O **narrador**, à semelhança de qualquer outra personagem, é uma entidade fictícia, que tem a função de contar a história.

### Narrador – Classificação quanto à presença



**Anexo 3 – Lista de verificação para revisão de textos escritos de índole narrativa**

| Características  | Sim | Não | Não observado | Sugestões de Correção |
|--|-----|-----|---------------|-----------------------|
| A caligrafia é legível.  |     |     |               |                       |
| O texto não apresenta erros ortográficos.  |     |     |               |                       |
| O texto respeita as regras da pontuação.   |     |     |               |                       |
| O texto apresenta: <ul style="list-style-type: none"><li>• as personagens;</li><li>• o espaço;</li><li>• o tempo;</li><li>• os acontecimentos do início da história.</li></ul> |     |     |               |                       |
| O texto refere o problema.   |     |     |               |                       |
| O texto apresenta uma resolução.   |     |     |               |                       |

#### **Anexo 4 – Palavras/expressões associadas a determinados tipos de erros ortográficos**

| <b>Palavras/Expressões a ditar</b>   |
|--|
| Piscina; oferecer; perguntar; ponte; bomba; onde; trompa; vigilante; viajar; majestade; ranger; aquário; água; portátil; àquilo; de repente; em cima; de seguida; de súbito; depois; quase; de seguida; naquela e havia. |

## Anexo 5 – Alguns tipos de erros ortográficos

| <b>Tipos de erros</b>   |
|---|
| Escrevemos como falamos e, por acaso, pronunciamos mal as palavras  |
| Não conhecemos certas regras ortográficas relacionadas com características das palavras   |
| Erros de uso dos acentos  |
| Erros porque: <ul style="list-style-type: none"><li>• juntamos palavras numa só</li><li>• separamos partes de uma palavra</li></ul> |

## Anexo 6 – Classificação dos erros dos alunos em função da tipologia apresentada

| Tipos de erros   | Erros cometidos pela turma  |
|--|---|
| Escrevemos como falamos e, por acaso, pronunciamos mal as palavras   | <b>Exemplo:</b><br>Todo <i>por</i> tudo;<br>Colucaram <i>por</i> colocaram;<br>Estabilicimento <i>por</i> estabelecimento;<br>Ofreceu <i>por</i> ofereceu;<br>Désperdício <i>por</i> desperdício; |
| Não conhecemos certas regras ortográficas relacionadas com características das palavras  | <b>Exemplos:</b><br>Omde <i>por</i> onde  |
| Erros de uso dos acentos   | <b>Exemplo:</b><br>As <i>por</i> às;<br>por <i>por</i> pôr;<br>Tem <i>por</i> têm;<br>Contrario <i>por</i> contrário;   |
| Erros porque: <ul style="list-style-type: none"> <li>• juntamos palavras numa só</li> <li>• separamos partes de uma palavra</li> </ul> | <b>Exemplo:</b><br>Dei-tou <i>por</i> deitou;   |

Anexo 7 – Jogo “Acordando”

auto-confiança

microondas

além mar

concepção

pós-parto

primavera

segunda-feira

dezembro

correção

heróico

terça-feira

Inverno

recepção

paraquedas

pára-vento

leêm


**\* Completa corretamente:**

Palavra: \_\_\_\_\_

Está correta ☐ Está errada ☐

Justificação: \_\_\_\_\_

Correção (se estiver errada): \_\_\_\_\_





**Anexo 8 – Texto com lacunas para preencher com palavras dadas**

**Preenche os espaços em branco do texto com uma das palavras sugeridas entre parênteses.**

A Handa meteu num cesto sete \_\_\_\_\_ (**Futas – frutas – futras**) deliciosas para a sua amiga Akeyo.

- Vai ser uma \_\_\_\_\_ (**supresa – surpresa – surpresa**) para ela! - Pensou a Handa. E pôs-se a caminho para a aldeia da Akeyo.

De que fruta é que ela \_\_\_\_\_ (**gostara – gostára – gostará**) mais? Da banana amarelinha e macia? Ou da goiaba \_\_\_\_\_ (**de cheiro – decheiro – dcheiro**) doce? Gostará da laranja redonda e \_\_\_\_\_ (**Sumarenta – somarenta – sumarenta**)? Ou da manga vermelha madurinha? Gostará do \_\_\_\_\_ (**anánas – Ananá – Ananás**) de folhas aguçadas? Do abacate verde e macio? Ou do maracujá doce e cheiroso? \_\_\_\_\_ (**de que – de cue – de que**) fruta é que a Akeyo gostará mais?

- Olá Akeyo! – \_\_\_\_\_ (**Disse – dize – diçe**) a Handa.

- \_\_\_\_\_ (**Trouxe-te – trouxe-te – trouche-te**) uma surpresa.

- Tangerinas! – Disse a Akeyo - A minha fruta preferida!

-Tangerinas? – Disse a Handa.

- Mas que surpresa! – Disseram as duas.

Eileen Browne (2009). *A surpresa de Handa*, Editorial Caminho

## Anexo 9 – Lista de verificação relativa a regras de ortografia

|  |
|--|
| Regras de ortografia   |
| <p>Escrevem-se com minúscula os nomes dos meses, das estações do ano e as formas de tratamento.</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- dezembro</li><li>- primavera</li><li>- senhor doutor</li></ul> <p>Escrevem-se com minúscula ou maiúscula (facultativamente):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- títulos de livros (exemplo: <i>A Lua de Joana</i>)</li><li>- nomes de santos (exemplo: Santa Teresa ou santa teresa)</li><li>- nomes de ruas (exemplo: Rua da Boavista ou rua da Boavista)</li><li>- nomes de disciplinas e cursos (exemplo: matemática; educação básica)</li></ul>  |
| <p>Nas palavras em que havia duas consoantes seguidas, não se escreve a consoante que não se pronuncia.</p> <p>Assim escrevemos, por exemplo,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ação</li><li>- ótimo</li></ul> <p>porque as consoantes não se pronunciam.</p> <p>Mas escrevemos, por exemplo,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- adepto</li><li>- convicção</li></ul> <p>porque as consoantes são pronunciadas.</p>   |
| <p>O hífen liga:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• formas verbais a pronomes;</li></ul> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- baixa-te</li><li>- perdeu-se</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• duas palavras que se juntam para formar uma palavra nova;</li></ul> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- beija-flor</li><li>- guarda-chuva</li><li>- abre-latas</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• certos prefixos (como ex-, pós-, pré- ou pró- e vice-) a uma forma de base:</li></ul> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ex-diretor</li><li>- pós-guerra</li><li>- pré-escolar</li><li>- vice-presidente</li></ul> |

## Regras de ortografia (cont.)

Os nomes que terminam em -al, -el, -il, -ol ou -ul fazem geralmente o plural em -ais, -éis/-eis, -is, -óis ou -uis. Exemplos:

- casal/casais
- arraial/arraiais

mas

- mal/males

- painel/painéis
- pastel/pasteis
- papel/papeis

- canil/canis
- funil/funis

mas

- réptil/répteis
- fóssil/fósseis

- farol/faróis
- anzol/anzóis
- aerossol/aerossóis

- azul/azuis
- paul/pauis

mas

- cônsul/cônsules

## Anexo 10 – Primeiros textos narrativos produzidos e respetiva revisão

### Grupo A

\* Esta semana fez uma senhora que foi a um restaurante  
restante restaurante e pediu um prato cheio de comida.  
É a senhora, não comeu tudo, e ficou restos  
de comer na prateira.  
Em seguida ela começou a comer em sacos,  
e arrumaram num caixote.  
Quando (o nome) chegou um homem foi lá e entrou com  
um balde de leite e depois abriu <sup>um</sup> saco, o que tinha restos  
que podiam, e a senhora meteu num saco para dar aos filhos  
e à mulher.

| Características   | Sim | Não | Não observado | Sugestões de Correção |
|---|-----|-----|---------------|-----------------------|
| A caligrafia é legível.   | X   |     |               |                       |
| O texto não apresenta erros ortográficos.   | X   | X   |               |                       |
| O texto respeita as regras da pontuação.  | X   |     |               |                       |
| O texto apresenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• as personagens;</li> <li>• o espaço;</li> <li>• o tempo;</li> <li>• os acontecimentos do início da história.</li> </ul> | X   |     |               |                       |
| O texto refere o problema.  | X   |     |               |                       |
| O texto apresenta uma resolução.  |     | X   |               |                       |

### Correção do texto por outro grupo da turma

Éra uma vez uma senhora que foi a um e pediu um  
prato cheio de comida.  
E a senhora, não comeu tudo, e ficou restos de comer  
no prato.  
Em seguida colu caram o comer em sacos, e arrumaram  
num caixote.  
Quando um homem foi lá e entrou com um balde do  
lixo e abriu um saco, o que tinha restos que podiam  
comer e a senha meteu num saco para dar aos filhos  
e a sua mulher.

### Correção final realizada pelo Grupo A

Éra uma vez uma senhora que foi a um  
restaurante e pediu um prato cheio de comida.  
E a senhora, não comeu tudo, e ficou restos  
de comer no prato.  
Em seguida colocaram o comer em sacos,  
e arrumaram num caixote.  
Quando um homem foi lá e entrou com  
um balde do lixo e abriu um saco, o que  
tinha restos que podiam comer, o senhor  
meteu num saco para dar aos filhos e a  
mulher.

### Grupo B

Um dia, numa restaurante muito grande, que ~~hoje~~ <sup>era</sup> era antiga, duas senhoras ~~foram~~ <sup>estavam</sup> lá e pediram um prato de carne com batata e com arroz. Elas deixaram quase o prato ~~todo~~ cheguei comido. Um empregado do estabelecimento foi levantar os pratos e os que tinham comido deu-las os restos para um coitado de ~~do~~ <sup>do</sup> lixo.

Um senhor, que ia buscar os restos de comida  
do restaurante, levou para uma aldeia pobre  
onde vivia a sua família.

Os cães que tiveram essa comida foram ~~deixados~~ rapidamente comer, porque foi no ~~com~~ comício em três dias.

No entanto as filhas do senhor agradecem  
fazendo gestos ~~de~~ religiosos.

(dois não devernos)

L'asson des restos (all corners) (le restaurant)

(continued)

Com este teste aprendemos que não se deve deixar comida fora.

| Características   | Sim | Não | Não observado | Sugestões de Correção |
|---|-----|-----|---------------|-----------------------|
| A caligrafia é legível.   | X   |     |               |                       |
| O texto não apresenta erros ortográficos.   |     | X   |               |                       |
| O texto respeita as regras da pontuação.  | X   |     |               |                       |
| O texto apresenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>as personagens;</li> <li>o espaço;</li> <li>o tempo;</li> <li>os acontecimentos do início da história.</li> </ul> | X   |     |               |                       |
| O texto refere o problema.  |     |     | X             |                       |
| O texto apresenta uma resolução.  |     |     | X             |                       |



### Correção do texto por outro grupo da turma

Um dia num restaurante muito grande, que era em efígie, duas senhoras entraram lá e pediram um prato de carne com batata e com arroz.

Elas deixaram quase o prato cheio de comida. Um empregado do estabelecimento foi levantar os pratos e os que tinham comida deu-lhe os restos para um carrinho de lixo.

Um senhor, que ia buscar os restos de comida ao restaurante, levou para uma aldeia pobre onde vivia a sua família.

Os crianças que receberam essa comida foram rapidamente comer, porque já não comiam há três dias.

Depois de jantar os filhos do senhor agradeceram fazendo gestos religiosos.

Com este texto aprendemos que não se deve deixar comida fora.

### Correção final realizada pelo Grupo B

Um dia, num restaurante muito grande, que era em efígie, duas senhoras entraram lá e pediram um prato de carne com batata e arroz.

Elas deixaram quase o prato cheio de comida.

Um empregado do estabelecimento foi levantar os pratos e os que tinham comida deu-lhe os restos para um carrinho de lixo.

Um senhor, que ia buscar os restos de comida ao restaurante, levou para uma aldeia pobre onde vivia a sua família.

As crianças que receberam essa comida foram rapidamente comer, porque já não comiam há três dias.

Depois de jantar os filhos do senhor agradeceram fazendo gestos religiosos.

Com este texto aprendemos que não se deve deixar comida fora.

## Grupo C

Dias sem fome.

Um dia à noite a filha Cláudia e o marido foram a um restaurante jantar: carne, batatas, arroz e salada. De bebida foi casu e a soma de laranja com gás. Depois acabaram de comer, não se lembraram que à muitas pessoas a passar fome e deixaram muitos restos. Como o yosi andava à procura de alimento, ofereceu um homem que trabalhava no restaurante onde a filha Cláudia e o marido foram. O senhor era muito simpático e ofereceu-lhe os restos do comida que algumas pessoas ~~deixaram~~ tinham de tudo. O yosi ficou muito agradecido e nunca mais passou fome à conta do homem do restaurante.

Trina  
Carolina B.  
Adele  
Carolina Agoncilves

| Características   | Sim | Não | Não observado | Sugestões de Correção |
|---|-----|-----|---------------|-----------------------|
| A caligrafia é legível.   |     | X   |               |                       |
| O texto não apresenta erros ortográficos.   |     | X   |               |                       |
| O texto respeita as regras da pontuação.  | X   |     |               |                       |
| O texto apresenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>as personagens;</li> <li>o espaço;</li> <li>o tempo;</li> <li>os acontecimentos do início da história.</li> </ul> | X   |     |               |                       |
| O texto refere o problema.  |     | X   | X             |                       |
| O texto apresenta uma resolução.  |     |     | X             |                       |



### Correção do texto por outro grupo da turma

Dias sem fome

Um dia à noite, a Maria Cláudia e o marido foram a um restaurante jantar: carne, batatas, arroz e salada. De bebida foi coca-cola e sumo de laranja com gás. Quando acabaram de comer não se lembraram que a muitas pessoas as passar fome, deixaram de alimentar muitos restos. Como o yosé andava à procura de alimento, apareceu um homem que trabalhava no restaurante onde a Maria Cláudia e o marido foram. O senhor era muito simpático e ofereceu-lhe os restos de comida que algumas pessoas tinham deixado.

O yosé ficou muito agradecido e nunca mais passou fome à conta do homem do restaurante.

### Correção final realizada pelo Grupo C

Dias sem fome

Um dia à noite a Maria Cláudia e o marido foram a um restaurante jantar: carne, batatas, arroz e salada. De bebida foi coca-cola e sumo de laranja com gás. Quando acabaram de comer, não se lembraram que há muitas pessoas a passar fome e deixaram muitos restos. Como o yosé andava à procura de alimentos, apareceu um homem que trabalhava no restaurante onde a Maria Cláudia e o marido foram. O senhor era muito simpático e ofereceu-lhe os restos de comida que algumas pessoas tinham deixado.

O yosé ficou muito agradecido e nunca mais passou fome à conta do homem do restaurante.

## Grupo D

O desperdício da comida

Quando começamos a nossa refeição podemos por comida em esopo, mas temos de comer até ao fim. Se acontecer o contrário deixamos por os restos para uma saca e reutilizar para os mais suscetíveis, ou para os animais, assim já não fazemos tanto desperdício, pois, milhões de pessoas morrem por dia, por causa de não terem comida. por isso devemos desperdiçar comida, nem distrito. elas pessoas mais pobres já têm mais tempo de crise, pois nós não temos crise assim muito tempo.

| Características   | Sim | Não | Não observado | Sugestões de Correção |
|---|-----|-----|---------------|-----------------------|
| A caligrafia é legível.   |     | X   |               |                       |
| O texto não apresenta erros ortográficos.   |     | X   |               |                       |
| O texto respeita as regras da pontuação.  | X   |     |               |                       |
| O texto apresenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• as personagens;</li> <li>• o espaço;</li> <li>• o tempo;</li> <li>• os acontecimentos do início da história.</li> </ul> |     | X   |               |                       |
| O texto refere o problema.  | X   |     |               |                       |
| O texto apresenta uma resolução.  | X   |     |               |                       |

### Correção do texto por outro grupo da turma

O desperdício da comida

Quando começamos a nossa refeição podemos por comida em prato mas temos de comer até ao fim. Se acontecer o contrário devemos por os restos para uma saca e reutilizar para os mais necessitados ou para os animais, assim já não fazemos tanto desperdício, pois, milhões de pessoas morrem por dia, por causa de não terem comida e é por isso que não devemos desperdiçar comida nem dinheiro. As pessoas mais pobres já têm mais tempo de crise, pois nós não temos crise assim a muito tempo.

### Correção final realizada pelo Grupo D

O desperdício da comida

Quando começamos a nossa refeição podemos pôr comida em prato mas temos de comer até ao fim. Se acontecer o contrário devemos pôr os restos para uma saca e reutilizar para os mais necessitados, ou para os animais já não fazemos tanto desperdício, pois, milhões de pessoas morrem por dia por causa de não terem comida e por isso é que não devemos desperdiçar comida, nem dinheiro. As pessoas mais pobres já têm mais tempo de crise, pois nós não temos crise assim a muito tempo.